



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

# A Abordagem Multinível no novo Paradigma – Escola Inclusiva

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor

**Sílvia Luísa Brito Teixeira Pereira Inácio**

**IESF- Escola Superior de Educação de Fafe**

2018/2019



## **A Abordagem Multinível no novo Paradigma – Escola Inclusiva**

**Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor**

**Sílvia Luísa Brito Teixeira Pereira Inácio**

**Sob a Orientação do Prof.º Doutora Olívia da Conceição Andrade de Carvalho**

## AGRADECIMENTOS

Todo o trabalho desenvolvido teve como propósito finalizar a Mestrado em Educação Especial, mas gostaria de agradecer a algumas pessoas que auxiliaram para que isso fosse possível.

Gostaria de agradecer primeiramente à minha família que se desdobrou em esforços para que eu pudesse alcançar este esforço, mãe, pai, tias e o meu afilhado.

Agradecer à Professora Olívia que para além de orientar, me auxiliar na elaboração da dissertação, foi mais que isso, foi uma “Grande Amiga”, uma colega, sempre pronta para nos guiar.

Obrigada ao meu “mano Jó” pelos telefonemas, mensagens, o auxílio, pelo carinho, principalmente por me incentivares e aturares, pois estás e estarás para sempre no meu coração. Acredita que sem ti nada seria possível...

Obrigada ao meu gang (Patrícia, Paulo e sobrinhos), que mais que amigos são família.

Também agradeço o facto de ter encontrado grandes amigas aqui que ficarão para toda a vida.

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram a realizar com sucesso este trabalho final, contribuindo com o preenchimento do questionário.

Por fim um agradecimento a todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar e a todas aquelas que ainda virão, são elas o motivo de eu amar ser professora de Educação Especial e querer continuar a sê-lo.

Obrigada a todos...

## RESUMO

O presente trabalho é um estudo no âmbito de perceber de que forma se deu a entrada em vigor do atual Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva), de modo a perceber de que forma é feita a sua abordagem, aplicação e quais as possíveis propostas e possibilidades, que os docentes encontram face à realidade atual da transição do antigo 3/2008.

O trabalho visa avaliar a abordagem multinível, no que remete para a responsabilidade coletiva, equipas educativas, lideranças, serviços e apoios, eficácia e inovação e avaliação.

Assim sendo, o inquérito foi respondido por docentes, com níveis de ensino desde o jardim de infância até ao secundário, para tal contribuíram para o estudo 232 profissionais, cujos resultados obtidos revelaram que os docentes têm noção da sua realidade escolar e que participam nos momentos quer de planificação, quer de avaliação da mesma.

Palavras-chave: *Educação Especial, Educação Inclusiva, Abordagem Multinível, Medidas de Apoio à Inclusão*

## ABSTRACT

The present work is a study in order to understand how the current Law Decree 54/2018, from the 6th July (Inclusive Education) was given effect, and to perceive the way its approach and application are implemented and what are the possible proposals and possibilities that teachers find towards the current reality of the transition from the previous 3/2008.

The work aims to evaluate the multilevel approach, which refers to collective responsibility, educational teams, leaderships, services and support, effectiveness and innovation and evaluation.

Thus, the survey was answered by teachers, with levels of education from kindergarten to high school. For such purpose, 232 professionals contributed to the study, whose results revealed that the teachers are aware of their school reality and that they participate both in moments of planning and evaluation.

**Keywords:** *Special Education, Inclusive Education, Multilevel Approach, Inclusion Support Measures*

# SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b>	3
<b>RESUMO</b>	4
<b>ABSTRACT</b>	5
<b>SUMÁRIO</b>	6
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b>	9
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	10
<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	12
1.1 <i>A diferença e a Educação Especial – Da segregação à Inclusão</i>	12
1.2 <i>A Educação Especial em Portugal</i>	14
1.2.1 <i>Os Decretos da Educação Especial - Decreto-Lei 319/1991, de 23 de agosto e 3/2008, de 7 de janeiro</i>	15
1.2.2 <i>Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho</i>	16
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO</b>	21
2.1 <i>Questão base / Problema</i>	21
2.2 <i>Objetivos da Investigação</i>	21
2.2.1 <i>Perguntas da Investigação</i>	21
2.3 <i>Hipóteses</i>	22
<b>CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO</b>	23
3.1 <i>Método</i>	23
3.1.1 <i>Amostra</i>	24
3.2 <i>Instrumentos e procedimentos</i>	25
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	27
4.1 <i>Introdução</i>	27
4.2 <i>Análise dos resultados por questão</i>	28
4.2.1 <i>Responsabilidade Coletiva</i>	28
4.2.1.1 <i>Na escola, acreditamos que todos os alunos podem aprender?</i>	28
4.2.1.2 <i>Na escola assumimos a responsabilidade de fazer com que todos os alunos aprendam?</i>	28
4.2.1.3 <i>Na escola, todos têm possibilidade de participar nas ações e decisões?</i>	29
4.2.2 <i>Equipas Educativas</i>	29

4.2.2.1 Na escola, temos oportunidades regulares para a concretização do trabalho colaborativo?.....	29
4.2.2.2 Na escola, todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?.....	30
4.2.2.3 Na escola, as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos? .....	30
4.2.2.4 Na escola, o trabalho colaborativo é avaliado? .....	31
4.2.3 Lideranças.....	31
4.2.3.1 Na escola, as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?.....	31
4.2.3.2 Na escola, as lideranças são abertas à inovação e melhoria? .....	32
4.2.3.3 Na escola, as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades? .....	32
4.2.3.4 Na escola, as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes? .....	33
4.2.4 Serviços/Apoios .....	33
4.2.4.1 Na escola, existem modalidades diferenciadas de apoio/suporte em diferentes áreas (aprendizagem/comportamento)? .....	33
4.2.4.2 Na escola, existem ações/projetos/medidas de intervenção universal e atempada? .....	34
4.2.4.3 Na escola, existem mecanismos de identificação de alunos em situação de risco? .....	34
4.2.4.4 Na escola, as práticas, modalidades e serviços apoio/suporte são monitorizadas e avaliadas em termos de processos e produtos?.....	35
4.2.5 Eficácia e Inovação .....	35
4.2.5.1 Na escola, existe a preocupação de desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica? .....	35
4.2.5.2 Na escola os projetos/ações/medidas, são pensadas numa lógica de modelo de resolução de problemas e sustentados na literatura científica? .....	36
4.2.5.3 Na escola, há momentos intencionais de partilha e reflexão sobre as práticas com implicações nas ações futuras? .....	36
4.2.5.4 Na escola, há oportunidades de desenvolvimento profissional dos diferentes intervenientes (formação, por exemplo)? .....	37
4.2.6 Monitorização e Avaliação .....	37
4.2.6.1 Na escola, estabelecemos metas de trabalho? .....	37
4.2.6.2 Na escola, consideramos diferentes domínios e indicadores para monitorizar e avaliar os processos e os produtos de aprendizagem?.....	38
4.2.6.3 Na escola, existem mecanismos sistemáticos de monitorização e de avaliação dos resultados dos alunos bem como das práticas dos professores? .....	38
4.2.6.4 Na escola, os resultados servem para orientar e melhorar os objetivos e práticas? .....	39

<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÕES GERAIS E LIMITAÇÕES AO ESTUDO .....</b>	<b>40</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>42</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>44</b>
<i>Anexo 1 – Questionário aos docentes .....</i>	<i>44</i>
<i>Anexo 2 – Gráficos .....</i>	<i>52</i>
<i>Anexo 3 – Tabelas.....</i>	<i>67</i>



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

D.L – Decreto-Lei

EE – Encarregado de Educação

PEI – Programa Educativo Individual

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

PIT – Programa Individual de Transição

CRTIC – Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Inclusiva

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

DUA – Desenho Universal de Aprendizagem

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Questão 4.....	24
Figura 2 - Questão 7 .....	28
Figura 3 - Questão 8 .....	28
Figura 4 - Questão 9 .....	29
Figura 5 - Questão 10 .....	29
Figura 6 - Questão 11 .....	30
Figura 7 - Questão 12 .....	30
Figura 8 - Questão 13 .....	31
Figura 9 - Questão 14 .....	31
Figura 10 - Questão 15 .....	32
Figura 11 - Questão 16 .....	32
Figura 12 - Questão 17 .....	33
Figura 13 - Questão 18 .....	33
Figura 14 - Questão 19 .....	34
Figura 15 - Questão 20 .....	34
Figura 16 - Questão 21 .....	35
Figura 17 - Questão 22 .....	35
Figura 18 - Questão 23 .....	36
Figura 19 - Questão 24 .....	36
Figura 20 - Questão 25 .....	37
Figura 21 - Questão 26 .....	37
Figura 22 - Questão 27 .....	38
Figura 23 - Questão 28 .....	38
Figura 24 - Questão 29 .....	39

## INTRODUÇÃO

Hoje em dia, a Educação Especial (E.E.) insere-se em princípios inclusivos que remontam ao Warnock Report que:

“(...)estabelece três categorias de necessidades educativas especiais: • a necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao currículo; • a necessidade de ser facultado a determinadas crianças alunos um currículo especial ou modificado; • a necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.”

A Declaração de Salamanca, onde há mudanças do modelo da integração para inclusão: *“Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem”* (UNESCO, 1994, p.21).

A publicação do Decreto-Lei 54/2018, pelo Ministério da Educação, é atual, remonta a 6 de junho de 2018, mas só produziu efeito ao nível das escolas em processo de transição, estando as mesmas, ainda a fazerem as diligências necessárias.

Tem como propósito, proporcionar oportunidades de aprendizagem efetiva para todos, uma visão abrangente da escola e do processo do ensino-aprendizagem, olhando a escola como um todo, abrangendo multiplicidade e a interação das suas dimensões pois, em qualquer momento do percurso académico, qualquer aluno pode necessitar das medidas de suporte à aprendizagem. Com o novo diploma estão propostas medidas enquadrando-se numa abordagem multinível, que se assemelhando a uma pirâmide encontramos, na base as medidas universais, seguido das medidas seletivas e por fim as medidas adicionais.

A intervenção multinível, no acesso ao currículo, prevê uma intervenção preventiva e atempada com um contínuo de intervenção, com enfoque na dimensão pedagógica e curricular e não tanto na dimensão clínica ou nosológica, uma avaliação para e não da aprendizagem e a reorganização organizacional e funcional.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### *1.1 A diferença e a Educação Especial – Da segregação à Inclusão*

A história de crianças com deficiência, desde os tempos mais remotos, sempre teve políticas de exclusão. Segundo Brooks (1996), na antiga Grécia, as crianças eram colocadas nas montanhas; e na Roma antiga, eram atiradas ao rio e na Idade Média eram associadas ao diabo.

Com o aparecer do Iluminismo, a criança com deficiência começa a ser vista com um novo olhar: com a filosofia de Locke e o direito natural do homem. Mais tarde com Rousseau e o Mito do Bom Selvagem e depois com Jean Itard, considerado o pai da Educação Especial, devido ao seu trabalho com os surdos em França.

O primeiro grupo a ser alvo de métodos de ensino especial foi o dos surdos, não sendo, portanto, de estranhar que a primeira escola pública de ensino especial tenha surgido nesta área pelo Frade Pedro Ponce de León, em 1755.

Em 1784, Valentin Haüy, funda em Paris a primeira escola para cegos, que foi frequentada por Luís Braille (1806-1852). É, por esta altura, finais do século XIX, que se inicia a institucionalização especializada que marca o aparecimento da Educação Especial.

Já no século XX, com a teoria psicanalítica de Sigmund Freud, com os testes de inteligência de Binet e Simon, com o mundo a passar por duas guerras mundiais, que surgem as escolas de Educação Especial. Desta forma as escolas obrigam-se a um novo olhar sobre si mesmas.

Nos anos 60 começa a substituir-se o modelo existente até então, por um modelo educacional de referência que levou à normalização. Segundo Bank-Mikkelsen (1969, cit. por Vallejo, 1998) este conceito de normalização dizia respeito à “possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível”. Mas realmente, quem influencia a lei é a forma de “proporcionar às pessoas deficientes mentais o padrão e as condições de vida tão próximas quanto possível das normas da sociedade em geral”.

Na década seguinte, mais propriamente em 1978, Warnock publica o relatório (Warnock Report), onde é posta de lado a parte médica no que se refere à criança com deficiência e salienta-se a aprendizagem escolar de um currículo ou programa.

Segundo Niza (1996):

“ao polarizar a atenção no programa escolar, o Relatório passa a considerar o conjunto dos estudantes que ao longo de toda a sua escolaridade vão manifestando, num ciclo ou noutro dificuldades que revelam a necessidade de disporem de meios apropriados para poderem desenvolver as aprendizagens propostas”.

Neste relatório, existem duas recomendações bastante importantes: uma refere-se à abolição da categorização das deficiências dos alunos, substitui-se por NEE, referindo-se ao “ (...) desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que ela se espera em função da sua idade cronológica”; a outra remete para o alargamento do conceito de NEE a um maior número de crianças que requerem um atendimento educativo especial, durante algum tempo, na sua escola (Carvalho, 2007).

Segundo Porter (1998 cit, por Rodrigues, 1999), a escola inclusiva

“é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola de bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não tem deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”.

Para Ainscow (2000), as escolas para serem inclusivas, necessitam assumir e valorizar os seus conhecimentos e as suas práticas, em que a diferença é um desafio, uma oportunidade para criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de perceber o impeditivo da aprendizagem.

Mais tarde, em 1990, a comunidade internacional subscreveu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Quatro anos mais tarde, com o aval da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Salamanca, foi realizada uma Conferência Internacional que deu lugar a uma Declaração, com o nome da cidade, onde se alargou o conceito de Necessidades Educativas Especiais, abrangendo crianças com deficiências, crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças sobredotadas,

crianças de rua ou em situação de risco, com problemas emocionais, todas independentemente da raça ou etnia, bem como do local onde habitavam. Esta declaração fixa-se em princípios fundamentais que orientam para que a criança tenha direito à educação, bem como oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, pois cada um é um indivíduo único, com características únicas e os programas educativos devem ser elaborados tendo em conta a diversidade.

### *1.2 A Educação Especial em Portugal*

Nos anos 60, em Portugal, a oferta da educação nas crianças e jovens com deficiência era escassa ou até inexistente. As classes especiais, nas escolas com ensino regular, eram mantidas pelo Ministério da Educação. A Segurança Social completava a oferta, mas as estruturas existentes eram pouquíssimas, levando a um movimento organizado pelos pais que esteve na base da criação de algumas instituições sociais e mecanismos de apoio às instituições particulares sem fins lucrativos (Rodrigues, 1999).

“Com o Decreto-Lei 174/77, de 22 de maio, são criadas as classes especiais. Esta legislação estabelece o regime escolar das crianças com deficiências, físicas e mentais, na integração da escola pública” (Carvalho, 2000).

Na década de 70 e meados dos anos 80 houve uma proliferação dos ensinos de educação especial. Assim, o número de crianças atendidas nas 132 escolas especiais ultrapassa as 8000 e, no ensino integrado, existiam 22 equipas de educação especial que atendiam cerca de 1100 alunos. Em 1982 já existiam 152 estruturas de ensino especial a receber perto de 10500 alunos e 29 equipas de ensino especial que atendiam 3323 crianças integradas nas escolas regulares (Rodrigues, 1999).

Segundo Bairrão (1998) a disseminação das estruturas de educação especial com fins lucrativos deve-se à compensação das famílias por parte do subsídio de educação especial para efetuar o pagamento dos encargos de frequência dos mesmos.

Já nos anos 90, houve avanços importantes no plano legislativo, com a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade por todas as crianças, mesmo as portadoras de deficiência, ao

nível da escolaridade básica, bem como a gratuidade do ensino; a escola regular ficou responsável por todos os alunos prevendo, para esse efeito, as respostas educativas a aplicar no interior da escola (D.L. 35/90 e D.L. 319/91).

Mais tarde, o Despacho conjunto nº 105/97 contextualizou os apoios educativos com base no professor colocado num estabelecimento de ensino onde deverá trabalhar, não com o aluno, mas com a escola, com a turma e com o professor(es) da classe (Rodrigues, 1999).

Ainscow (1995), refere que

“não se trata (...) de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças ou, como aconselha a Declaração de Salamanca, de realizar uma profunda reforma do ensino regular”.

#### *1.2.1 Os Decretos da Educação Especial - Decreto-Lei 319/1991, de 23 de agosto e 3/2008, de 7 de janeiro*

Surge então, no panorama português o Decreto-Lei 319/91, a 23 de agosto, especificamente, apesar do conceito de necessidades educativas especiais não ser rigoroso, faz uma leve alusão aos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Refere que é necessária a anuência dos pais ou encarregados de educação (EE), quer para a avaliação, quer para a participação e revisão dos documentos necessários. Não existe um modelo de avaliação dos alunos e os serviços de psicologia ou saúde escolar é que eram responsáveis pelas avaliações mais complexas. Os documentos oficiais são o Plano Educativo Individual e o Programa Educativo, com a duração anual. Refere o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial.

Mais tarde, a 7 de janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei 3/2008 que revoga o já referido D.L. 319, restringindo as medidas educativas às necessidades educativas especiais de carácter permanente, que recaem só nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais estruturais nas áreas sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e de participação

social. Explicita a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, onde deve refletir as necessidades do aluno a partir da avaliação em contexto de sala de aula, onde a responsabilidade é do professor titular de turma. É mencionado o sigilo e confidencialidade profissional, reconhecendo também a prioridade de matrícula para estes alunos. Institui as unidades de ensino estruturado para alunos com o espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e são criadas as escolas de referência para a Intervenção Precoce e para a educação de alunos cegos e surdos.

#### *1.2.2 Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho*

“Reconhecendo o indelével contributo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos, o presente decreto-lei decorre do Grupo de Trabalho, criado pelo despacho nº7617/2016, publicado no Diário da República, 2ª série, de 8 de junho, que ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e, concomitantemente, procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social” (Decreto-Lei 54/2018).

Segundo o mesmo decreto delineia-se um eixo central em que a escola tem que olhar para a diversidade dos seus alunos e mobilizar os meios disponíveis para possibilitar a aprendizagem de todos e a integração na comunidade educativa.

“As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. (...) baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, (...) na opção por



medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir numa base de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (Decreto-Lei 54/2018).

Assim, o referido decreto, surge da articulação entre o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº6478/207, de 26 de julho), da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho) e das Aprendizagens Essenciais.

Segundo o art.º 20º, Capítulo IV, o processo de identificação das necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é feito da seguinte forma: existe uma identificação/sinalização/referenciação, que é feita ao diretor da escola por iniciativa dos pais ou EE, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno. Como tal devem ser explicitadas as razões que levam à necessidade de medidas de suporte e acompanhada de documentos relevantes. Esta documentação é enviada ao diretor do agrupamento que tem três dias para solicitar à (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) um parecer. Após análise por parte da equipe se esta determinar que o aluno beneficiará de Medidas Universais, são mobilizadas as medidas que são dadas a conhecer ao educador/professor, bem como aos pais ou EE, tudo isto num prazo de dez dias úteis. Se por outro lado a EMAEI determina que será necessário mobilizar Medidas Seletivas ou Adicionais, tem um prazo de trinta dias úteis para a elaboração do Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), após a elaboração tem o prazo de cinco dias úteis para os pais ou EE aprovarem o mesmo. Sempre que sejam previstas Adaptações Curriculares Significativas é elaborado o Programa Educativo Individual (PEI), sendo tudo aprovado num prazo de dez dias úteis em Conselho Pedagógico.

O RTP (art.º 21º e 22º), é um documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas ou adicionais. No mesmo devem constar a identificação dos fatores que facilitam e dificultam o progresso e o desenvolvimento do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno; as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar; operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados. Responsáveis pela implementação das medidas de suporte; definição dos procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do PEI; indicação da articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão. A EMAEI deve ouvir os pais ou EE durante a

elaboração do RTP e pode solicitar a colaboração da equipa de saúde escolar dos ACES/ULS. Quando o RTP propõe a implementação plurianual de medidas deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia. A implementação das medidas depende da concordância dos pais/EE, após a sua aprovação tem até cinco dias úteis para a sua conclusão, se não houver concordância deve constar em anexo ao RTP os fundamentos da discordância. Depois de datado e assinado por todos os intervenientes e se possível pelo aluno é submetido à homologação pelo diretor e ouvido em Conselho Pedagógico.

O PEI (art.º 24º) é para alunos com Adaptações Curriculares Significativas (art.º 21º, ponto 6), no documento deve ter a identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativas; integrar as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos; identificar as estratégias de ensino e as adaptações a efetuar no processo de avaliação; integrar ainda outras medidas de suporte à inclusão a definir pela EMAEI; deve conter o total de horas letivas do aluno; os produtos de apoio sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo e as estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino. O RTP é monitorizado e avaliado segundo os termos previstos no mesmo. O Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) complementa o PEI, bem como o Plano de Saúde Individual.

O Programa Individual de Transição (PIT) (art.º 25º), também complementa o PEI, no sentido de preparar a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional. O PIT é implementado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, orientando-se pelos princípios de educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e autodeterminação. Tal como os documentos referidos anteriormente, estes devem ser assinados por todos os intervenientes.

Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (capítulo II):

- Universais (art.º 8º): para todos os alunos (incluindo os que necessitam de medidas seletivas e adicionais); promover a participação e a melhoria das aprendizagens; promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Destas medidas fazem parte a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e intervenção em foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

- Seletivas (art.º .9º): colmatar as necessidades que são supridas pelas medidas universais. Fazem parte os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio tutorial.

- Adicionais (art.º 10º): colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação (receção, compreensão e expressão de mensagens), interação (relação interpessoal), cognição (compreensão, memorização e recuperação da informação) ou aprendizagem (processo de aquisição e aplicação de informação curricular). Estas medidas exigem recursos especializados de apoio, da qual fazem parte a frequência por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

No que remete para os recursos específicos (capítulo III):

- Recursos humanos específicos (art.º 11º, ponto 1): docentes de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais (preferencialmente com formação específica);

- Recursos organizacionais específicos (art.º 11º, ponto 2): EMAEI, Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), escolas de referência no domínio da visão, escolas de referência para a educação bilingue, escolas de referência para a intervenção precoce e centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial (CRTIC);

- Recursos da comunidade (art.º 11º, ponto 3): equipas locais de intervenção precoce, equipas de saúde escolar dos ACES/ULS, comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ), centros de recursos para a inclusão (CRI), instituições da comunidade (segurança social, serviços de emprego e formação profissional, ...) e estabelecimentos de educação especial.

A EMAEI (art.º 12º, capítulo III) divide-se em elementos permanentes (um docente que coadjuva o diretor, um docente de educação especial, três membros do Conselho Pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo) e os elementos variáveis (docente titular/diretor de turma, outros docentes do aluno, técnicos do CRI e outros técnicos que intervêm com o aluno). São competências da equipa sensibilizar a comunidade para a educação inclusiva, propor medidas de suporte, acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas, prestar aconselhamento aos docentes na implementação

de práticas pedagógicas, elaborar os documentos (RTP, PEI e PIT) e acompanhar o funcionamento do CAA.

São competências do coordenados da EMAEI identificar os elementos variáveis da equipa, convocar as reuniões, dirigir os trabalhos e adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais ou EE.

O docente de educação especial apoia de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (art.º 11º, ponto 4). A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista na diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem (DUA – Desenho Universal de Aprendizagem) (art.º 10º, ponto 5) e a intervenção proeminente no CAA (art.º 13º, ponto 3).

Os CAA (art.º 13º, capítulo III) acolhem as unidades especializadas, prestam apoio pedagógico aos docentes das turmas dos alunos e respostas complementares ao trabalho da sala de aula para os alunos de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas). Tem como objetivos gerais: apoiar a inclusão das crianças e jovens na turma e nas rotinas e atividades da escola através da diversificação de estratégias de acesso aos currículos; promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma. Tem como objetivos específicos: promover a qualidade da participação dos alunos nos vários contextos de aprendizagem; apoiar os docentes da turma a que os alunos pertencem; apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem aprendizagem, autonomia, adaptação ao contexto escolar; promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores de aprendizagem e apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

### *2.1 Questão base / Problema*

A recente introdução do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, cria oportunidades de aprendizagem efetiva para todos, obtendo uma visão abrangente da escola e do ensino-aprendizagem, olhando a escola como um todo, abrangendo multiplicidade e a interação das suas dimensões pois, em qualquer momento do percurso académico, qualquer aluno pode necessitar das medidas de suporte à aprendizagem assim, importa saber em que medida o referido Decreto-Lei 54 se enquadra na nova realidade escolar, no que remete à aplicação da nova legislação sobre a Educação Inclusiva.

### *2.2 Objetivos da Investigação*

Este estudo teve como objetivos gerais os seguintes pressupostos:

- ☞ Saber a perceção dos professores relativamente à nova legislação.
- ☞ Conhecer a realidade escolar no que remete à aplicação da nova legislação sobre a Educação Inclusiva.
- ☞ Conhecer as reais necessidades tendo em conta as variáveis: género, idade, habilitação académica, tempo de serviço em Educação Especial, nível de ensino que leciona, responsabilidade coletiva, equipas educativas, serviços/apoios, eficácia e inovação e monitorização e avaliação, tendo em conta a realidade do estudo.
- ☞ Percecionar as dificuldades sentidas pelos docentes face à nova legislação.

#### *2.2.1 Perguntas da Investigação*

Em consideração aos objetivos enunciados constituíram-se e ponderaram-se as seguintes questões:

- \* Será que todos os professores estão atentos às reais necessidades dos seus alunos?

- \* Será que os professores têm conhecimento do atual decreto-lei 54/2018?
- \* Os professores estão preparados para a nova legislação da educação inclusiva?
- \* A escola, como instituição, possibilita que todos os alunos aprendam?
- \* Existem equipas escolares, que permitem o trabalho colaborativo?
- \* Nas escolas, todos participam na aprendizagem dos alunos, independentemente das hierarquias?
- \* As escolas possuem estruturas/serviços de apoio para a intervenção na aprendizagem?
- \* As escolas ponderam e refletem as boas práticas de forma a que o sucesso escolar seja individualizado?

### *2.3 Hipóteses*

Face ao problema identificado, formulamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 - Os professores revelam os conhecimentos necessários para a aplicação da nova legislação.

Hipótese 2 – Os professores continuam no caminho da aprendizagem no que se refere à aplicação do decreto-lei 54/2018.

Hipótese 3 – Os professores sentem-se incapazes de realizar o enquadramento dos alunos no novo decreto-lei.

## CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

### *3.1 Método*

O aparecimento de uma nova legislação no campo de ação da educação especial, nomeadamente o Decreto-Lei 54/2018, trouxe algumas alterações à Educação Especial. Assim sendo, o presente estudo seguiu no âmbito de perceber de que forma se deu entrada em vigor do atual Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva). De modo a perceber de que forma é feita a sua abordagem, aplicação e quais as possíveis propostas e possibilidades, que os docentes encontra face à realidade atual da transição do antigo Decreto-Lei 3/2008.

O trabalho visa avaliar a abordagem multinível, no que remete para a responsabilidade coletiva, equipas educativas, lideranças, serviços e apoios, eficácia e inovação e avaliação.

Para este estudo empregou-se como técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário, que foi escolhido por se obter de forma pertinente, rápida e eficaz, a informação perante a amostra em si, significativa. Os questionários foram partilhados via email institucional e pelas redes sociais, permitindo a sua receção a uma quantidade mais vasta e abrangente de inquiridos. Os inquéritos por questionário são os veículos de recolha de dados mais utilizados pelos investigadores, levando a que a sua interpretação auxilie tomadas de decisão e posição.

Segundo Tuckman (2000) é a forma mais direta para ter acesso à informação sobre um determinado tema, pois os dados sobre a informação recolhida facilmente são transformados. A sua elaboração segue uma estrutura sequencial de processos com o propósito que o instrumento criado seja fiável.

Coutinho (2005) menciona que o inquérito por questionário, passa por um processo de validação que deve ser iniciado por uma pré-testagem. Assim foi solicitado o seu preenchimento por alguns docentes do Agrupamento de Escolas de Amarante, com o intuito de percebermos se as perguntas estavam a ser bem interpretadas e para observar como reagiam à sua aplicação, de forma a assegurar a correta recolha de dados.

### 3.1.1 Amostra

A amostra selecionada é não aleatória e convencional, sendo constituída por 232 docentes. As tabelas e os gráficos em anexo permitem caracterizar os indivíduos pertencentes à amostra. A caracterização foi feita tendo como base as questões que foram colocadas na primeira parte dos questionários, permitindo obter as percentagens a partir do respetivo número das respostas.

No que concerne à amostra podemos afirmar que as respostas foram fornecidas 82,3% (n=191) pelo sexo feminino e 17,7% (n=41) pelo sexo masculino.

Relativamente à idade 47% (n=109) situam-se entre os 31 e os 40 anos, 27,2% (n=63) entre os 41 e os 50 anos, 22,8% (n=53) entre os 51 e os 60 anos e 3% (n=7) com mais de 60 anos de idade.

No que se refere à habilitação académica 61,6% (n=143) possuem Licenciatura Pré-Bolonha, 18,5% (n=43) Mestrado Pós-Bolonha, 17,7 % (n=41) Mestrado Pré-Bolonha, 1,3% (n=3) Doutoramento Pós-Bolonha e 0,9% (n=2) Bacharelato.

A respeito do tempo de serviço em Educação Especial 29,3% (n=68) referem nunca ter lecionado em Educação Especial, 25,9% (n=60) de 1 a 5 anos, 14,2% (n=33) de 6 a 10 anos, em número igual 12,9% (n=30) de 11 a 15 anos e também mais de 21 anos e 4,7% (n=11) de 16 a 20 anos.

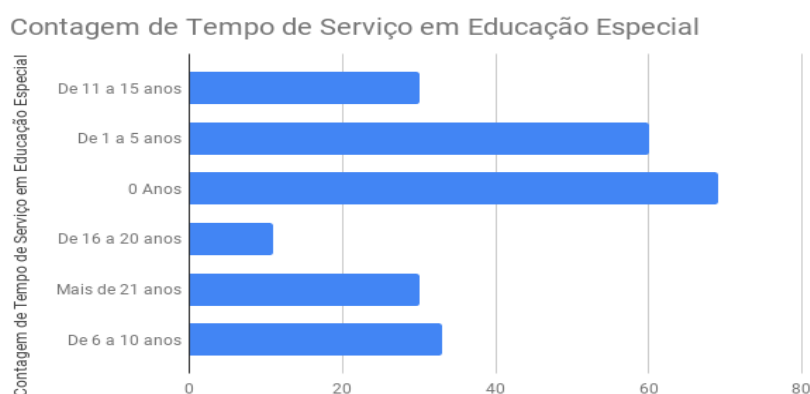


Figura 1 – Questão 4

Quanto ao nível de ensino 44% (n=102) encontram-se a lecionar no primeiro ciclo, 23,7% (n=55) no segundo ciclo, 15,5% (n=36) no terceiro ciclo, 11,2% (n=26) no secundário e 5,6% (n=13) no Jardim de Infância.



Por fim, quanto à região do país onde se encontram a lecionar, temos 70,7% (n=164) no norte do país, 18,1% (n=42) no centro, 7,8% (n=18) no Sul e 3,4% (n=8) nas ilhas.

### *3.2 Instrumentos e procedimentos*

Para realizar o presente estudo tomou-se como base o anexo 10, para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática, 2018 (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação) que é constituído por 23 questões agregadas em 6 itens:

#### Responsabilidade Coletiva

- 7- Na escola, acreditamos que todos os alunos podem aprender?
- 8- Na escola, assumimos a responsabilidade de fazer que todos os alunos aprendam?
- 9- Na escola, todos têm a possibilidade de participar nas ações e decisões?

#### Equipas Educativas

- 10- Na escola, temos oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?
- 11- Na escola, todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?
- 12- Na escola, as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?
- 13- Na escola, o trabalho colaborativo é avaliado?

#### Lideranças

- 14- Na escola, as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?
- 15- Na escola, as lideranças são abertas à inovação e melhoria?
- 16- Na escola, as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?
- 17- Na escola, as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?

#### Serviços/apoios

- 18- Na escola, existem modalidades diferenciadas de apoios/suporte em diferentes áreas (aprendizagem/comportamento)?

- 19- Na escola, existem ações/projetos/medidas de intervenção universal e atempada?
- 20- Na escola, existem mecanismos de identificação de alunos em situação de risco?
- 21- Na escola, as práticas, modalidades e serviços apoio/suporte são monitorizadas e avaliadas em termos de processos e produtos?

#### Eficácia e Inovação

- 22- Na escola, existe a preocupação de desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica?
- 23- Na escola, os projetos/ações/medidas são pensadas numa lógica de modelo de resolução de problemas e sustentados na literatura científica?
- 24- Na escola, há momentos intencionais de partilha e reflexão sobre as práticas com implicações nas ações futuras?
- 25- Na escola, há oportunidades de desenvolvimento profissional dos diferentes intervenientes (formação, por exemplo)?

#### Monitorização e Avaliação

- 26- Na escola, estabelecemos metas de trabalho?
- 27- Na escola, consideramos diferentes domínios e indicadores para monitorizar e avaliar os processos e os produtos de aprendizagem?
- 28- Na escola, existem mecanismos sistemáticos de monitorização e de avaliação dos resultados dos alunos bem como das práticas dos professores?
- 29- Na escola, os resultados obtidos servem para orientar e melhorar os objetivos e práticas?

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### *4.1 Introdução*

O trabalho realizado incide sobre uma amostra anteriormente caracterizada, com a intenção de se obter uma imagem representativa da realidade.

Foi implementado um inquérito que foi distribuído via email institucional e através das redes sociais aos docentes. O inquérito por questionário tem como finalidade conhecer a realidade multinível no que se refere ao novo paradigma – Escola Inclusiva. Foram abordadas questões que remetem para a reflexão acerca das condições base à abordagem multinível, divididas em responsabilidade coletiva, equipas educativas, lideranças, serviços/apoios, eficácia e inovação e monitorização e avaliação.

A análise dos resultados decorrentes dos inquéritos, numa amostra de 232 considerados e validados, encontram-se elucidados, graficamente por questão, de forma a demonstrar uma maior transparência e lucidez. Os gráficos/tabelas estão representados sob a forma de percentagem e de quantidade, e os dados foram tratados e analisados no formulário do Google, estando disponíveis em anexo.

## 4.2 Análise dos resultados por questão

Depois de analisar as respostas relativas ao instrumento de reflexão acerca das condições de base à abordagem multinível, que passaremos a abordar.

### 4.2.1 Responsabilidade Coletiva

#### 4.2.1.1 Na escola, acreditamos que todos os alunos podem aprender?

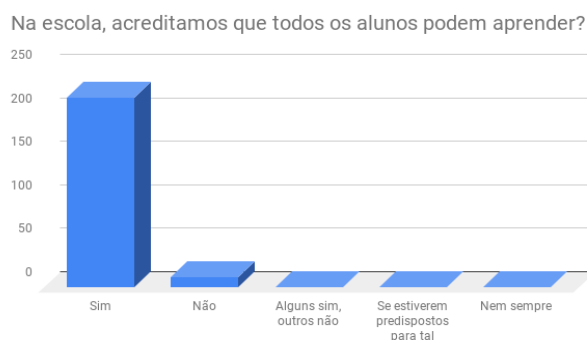


Figura 2 - Questão 7

Relativamente a esta questão, os inquiridos responderam afirmativamente 93,45% (n=217) e negativamente 5,3% (n=12). Os restantes 1,2% dividem-se entre “Alguns sim, outros não”, “Nem sempre” e “Se estiverem predispostos para tal” com 0,4% (n=1) respetivamente.

#### 4.2.1.2 Na escola assumimos a responsabilidade de fazer com que todos os alunos aprendam?

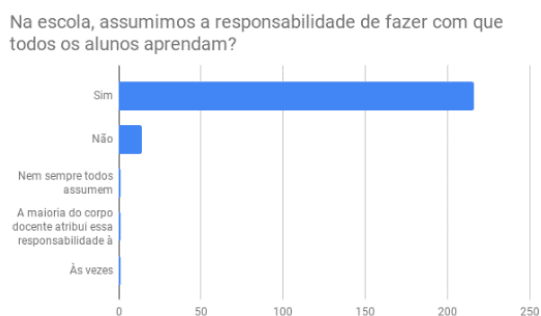


Figura 3 - Questão 8

Quando analisada esta questão obtemos 92,8% (n=215) com resposta afirmativa, 6% (n=14) com resposta negativa e as restantes percentagens dividem-se igualmente por “Nem todos assumem”, “A maioria do corpo docente atribui essa responsabilidade à educação especial” e “Às vezes” com 0,4% (n=1).

#### 4.2.1.3 Na escola, todos têm possibilidade de participar nas ações e decisões?

##### Responsabilidade Coletiva

Na escola, todos têm possibilidade de participar nas ações e decisões?

	%	N
Sim	78,3	182
Não	17,7	41
Nem sempre todos assumem	1,6	3
Depende do tipo de decisão	0,4	1
Às vezes	0,4	1
Muitas vezes são as direções que decidem o que os docentes fazem	0,4	1
Por vezes	0,4	1
Se conseguirem comunicar	0,4	1
Deviam ter, mas nem sempre acontece	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 4 - Questão 9

Recorrendo às respostas obtidas verificou-se que 78,3% (n=182) responderam Sim, 17,7% (n=41) responderam não, “Nem sempre todos assumem” 1,6% (n=3), as restantes seis respostas “Depende do tipo de decisão”, “Às vezes”, “Muitas vezes são as direções que decidem o que os docentes fazem”, “Por vezes”, “Se conseguirem comunicar” e “Deviam ter, mas nem sempre acontece” tiveram igualmente 0,4% (n=1).

#### 4.2.2 Equipas Educativas

##### 4.2.2.1 Na escola, temos oportunidades regulares para a concretização do trabalho colaborativo?

##### Equipas Educativas

Na escola, temos oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?

	%	N
Sim	80,6	187
Não	15,9	37
Por vezes	0,9	2
Não tão regulares assim	0,4	1
Nem sempre	1,4	3
Depende do ano de escolaridade	0,4	1
O 1º Ciclo não tem grande disponibilidade de horário	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 5 - Questão 10

Quanto à questão referida, o Sim é o com maior percentagem 80,6% (n=187), seguido do Não com 15,9% (n=37), “Nem sempre” com 1,4% (n=3), “Por vezes” com 0,9% (n=2) e “Não tão

regulares assim”, “Depende do ano de escolaridade” e “O 1º ciclo não tem grande disponibilidade de horário com 0,4% (n=1).

#### 4.2.2.2 Na escola, todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?



Figura 6 - Questão 11

Verifica-se que a maioria dos inquiridos, 73,8 (n=171) responderam afirmativamente, 24,5% (n=57) responderam negativamente, 0,9% (n=2) “Mais alguns do que outros”, “Nem todos” e “Deviam, mas nem sempre acontece por falta de tempo” obteve 0,4% (n=1) cada um.

#### 4.2.2.3 Na escola, as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?

##### Equipas Educativas

Na escola, as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?

	%	N
Sim	87,9	204
Não	9,6	22
Por vezes	0,9	2
Universidade	0,4	1
Mais ou menos	0,4	1
Mais para as estatísticas	0,4	1
Escola Profissional sem equipas de trabalho	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 7 - Questão 12

A grande maioria dos professores respondeu Sim 87,9% (n=204), em contraposição com o Não 9,6% (n=22), “Por vezes” 0,9% (n=2) e com 0,4% (n=1) “Universidade”, “Mais ou menos”, “Mais para as estatísticas” e “Escola profissional sem equipas de trabalho”.

#### 4.2.2.4 Na escola, o trabalho colaborativo é avaliado?

**Equipas Educativas**  
Na escola, o trabalho colaborativo é avaliado?

	%	N
Sim	62,4	145
Não	33,8	78
Talvez	0,9	2
Na avaliação das atividades, está implícita a avaliação do trabalho colaborativo	0,4	1
Não sei	0,9	2
Implicitamente	0,4	1
Às vezes	0,4	1
?	0,4	1
Por vezes	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 8 - Questão 13

Averiguou-se que, “Por vezes”, “?”, “Às vezes”, “Implicitamente” e “Na avaliação das atividades está implícita a avaliação do trabalho colaborativo” obtiveram 0,4% (n=1) cada um. Com 0,9% (n=2) surge o “Talvez” e “Não sei”. Com 33,8% (n=78) o Não e com 62,4% (n=145) a grande parte, respondeu Sim.

#### 4.2.3 Lideranças

##### 4.2.3.1 Na escola, as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?

Na escola, as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?

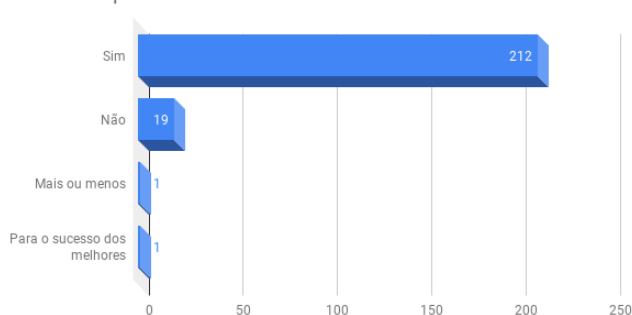


Figura 9 - Questão 14

Ao analisarmos o gráfico verifica-se que a maioria foi obtida pelo Sim 90,9% (n=211). Com 8,3% (n=19) segue-se o Não e, em igualdade de percentagem 0,4% (n=1), tem o “Mais ou menos” e o “Para o sucesso dos melhores”.

#### 4.2.3.2 Na escola, as lideranças são abertas à inovação e melhoria?

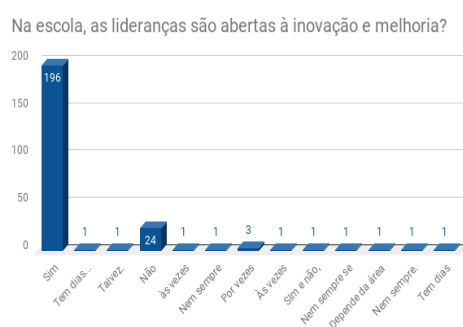


Figura 10 - Questão 15

Quanto a esta questão, dos 232 inquiridos, 84,5% (n=196) responderam Sim, 10,3% (n=24) responderam Não, 1,4% (n=3) “Por vezes”. Em igualdade de valores surge “Às vezes” e “Nem sempre” com 0,9% (n=2), bem como “Talvez”, “Sim e não, depende”, “Nem sempre se observa”, “Depende da área curricular em causa” e “Tem dias” com 0,4% (n=1).

#### 4.2.3.3 Na escola, as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?

Lideranças		
Na escola, as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?		
	%	N
Sim	85,3	198
Não	11,3	26
Outros...	1,7	4
Nem sempre	0,9	2
Às vezes	0,4	1
Por vezes	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 11 - Questão 16

Surge então o Sim, com um valor elevado 85,3% (n=198) sobre o Não, com 11,3% (n=26). Seguidamente com 1,7% (n=4) segue-se “Outros...”, com percentagem de 0,9% (n=2) o “Nem sempre e com 0,4% (n=1) o “Às vezes” e “Por vezes”.



#### 4.2.3.4 Na escola, as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?

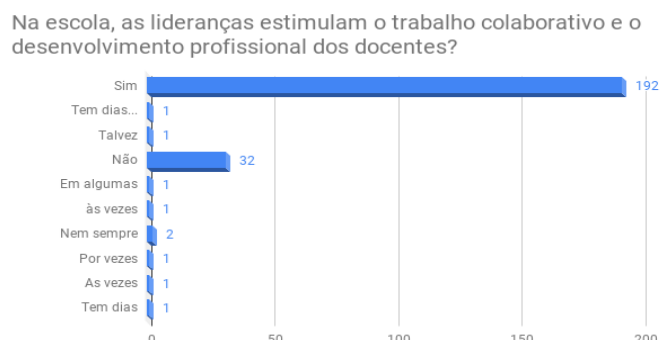


Figura 12 - Questão 17

Ao analisar o gráfico, apura-se que no fim aparece o “Tem dias”, “Por vezes”, “Em algumas escolas/agrupamentos” e “Talvez” com 0,4% (n=1). Subindo, encontramos com 0,9% (n=2), “Às vezes” e “Nem sempre”. Seguidamente o Não, com 13,8% (n=32) e no topo o Sim com 82,8% (n=192).

#### 4.2.4 Serviços/Apoios

##### 4.2.4.1 Na escola, existem modalidades diferenciadas de apoio/suporte em diferentes áreas (aprendizagem/comportamento)?

Serviços/Apoios		
Na escola, existem modalidades diferenciadas de apoio/suporte em diferentes áreas (aprendizagem/comportamento)?		
	%	N
Sim	86,7	201
Não	11,7	27
É apostar em programas de competências sociais	0,4	1
Só psicologia de vez em quando	0,4	1
Nem sempre	0,4	1
Às vezes	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 13 - Questão 18

Como podemos verificar, a resposta com maior incidência é o Sim 86,7% (n=201). Seguidamente a resposta dos inquiridos com maior frequência é o Não com 11,7% (n=27). As respostas seguintes “É apostar em programas de competências sociais”, “Só psicologia de vez em quando”, “Nem sempre” e “Às vezes” aparecem todas com a mesma percentagem 0,4% (n=1).

#### 4.2.4.2 Na escola, existem ações/projetos/medidas de intervenção universal e atempada?

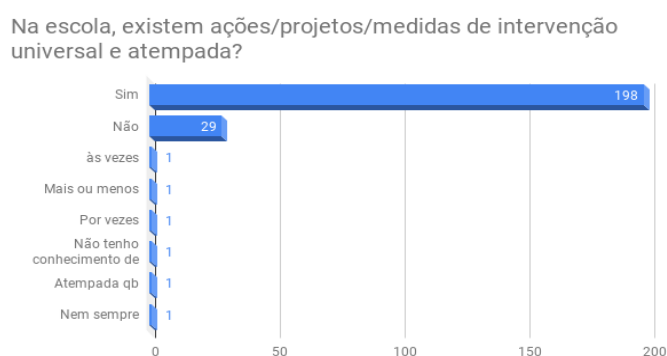


Figura 14 - Questão 19

Relativamente a esta questão, o valor com maior número aparece a resposta Sim 85% (n=197) e o Não aparece com 12,6% (n=29). As seis restantes respostas “Às vezes”, “Mais ou menos”, “Por vezes”, “Não tenho conhecimento de todos os projetos”, “Atempada q.b.” e “Nem sempre” aparecem com uma percentagem igual de 0,4% (n=1), respetivamente.

#### 4.2.4.3 Na escola, existem mecanismos de identificação de alunos em situação de risco?



Figura 15 - Questão 20

Nesta questão, a maioria refletiu-se no Sim com 91,5% (n=212). Os inquiridos responderam negativamente 7,3% (n=17) e “Por vezes não”, “Não sei” e “Às vezes” com 0,4% (n=1).

#### 4.2.4.4 Na escola, as práticas, modalidades e serviços apoio/suporte são monitorizadas e avaliadas em termos de processos e produtos?

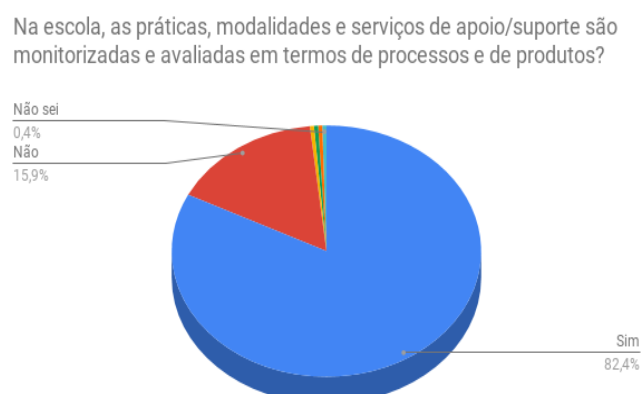


Figura 16 - Questão 21

Do total dos inquiridos, 82,4% (n=191) refere que as escolas estão monitorizadas e avaliadas em termos de processos e produtos, já 15,9% (n=37) refere exatamente o oposto. Da amostra 0,9% (n=2) refere que não sabe. Dos mesmos 0,4% (n=1) refere que só são avaliados em termos de produtos e igual valor refere “Às vezes”.

#### 4.2.5 Eficácia e Inovação

##### 4.2.5.1 Na escola, existe a preocupação de desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica?

Eficácia e Inovação		
Na escola, existe uma preocupação de desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica?		
	%	N
Sim	78,9	183
Não	18,6	43
Nem sempre	1,3	3
Não sei	0,4	1
Sim e não, depende	0,4	1
Ainda se verifica muita inércia à mudança de um novo paradigma educacional: intervenção baseada numa aprendizagem científica	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 17 - Questão 22

Quanto a esta questão, 78,9% (n=183) referiram que a escola tem a preocupação em desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica, já 18,6% (n=43) referem efetivamente o contrário. Dos 232 inquiridos 1,3% (n=3) afirmaram que nem sempre isso acontece, 0,4% (n=1) referem não saber, bem como “Sim e não, depende” e “Ainda se verifica

muita inércia à mudança de um novo paradigma educacional: intervenção baseada numa aprendizagem científica”.

#### 4.2.5.2 Na escola os projetos/ações/medidas, são pensadas numa lógica de modelo de resolução de problemas e sustentados na literatura científica?

##### Eficácia e Inovação

Na escola, os projetos/ações/medidas são pensadas numa lógica de modelo de resolução de problemas e sustentados na literatura científica?

	%	N
Sim	75,9	176
Não	19,8	46
Nem sempre	2,2	5
Não sei	0,9	2
Depende dos professores	0,4	1
Sim e não, depende	0,4	1
Tentam	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 18 - Questão 23

Quando analisada esta questão, 75,9% (n=176) afirmam que as resoluções dos problemas são sustentadas na literatura científica, já 18,9% (n=46) afirmam precisamente o contrário. Dos indagados 2,2% (n=5) afirmam que nem sempre isso acontece, seguido de 0,9% (n=2) que afirmam não saber. Segundo os mesmos 0,4% (n=1) afirmam que depende dos professores, outros tantos afirmam sim e não, depende, bem como 0,4% (n=1) refere que tentam que isso seja feito.

#### 4.2.5.3 Na escola, há momentos intencionais de partilha e reflexão sobre as práticas com implicações nas ações futuras?

##### Eficácia e Inovação

Na escola, há momentos intencionais de partilha e reflexão sobre as práticas com implicações nas ações futuras?

	%	N
Sim	80,2	186
Não	19	44
Por vezes	0,4	1
No meu grupo, não muitas vezes ...	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 19 - Questão 24

Segundo a tabela acima, podemos dizer que 80,2% (n=186) afirmam que existem momentos de reflexão, já 19% (n=44) dizem que tal não existe, ao passo que 0,4% (n=1) diz que isso acontece por vezes, bem como 0,4% (n=1) diz que no seu grupo, tal não acontece muitas vezes.

#### 4.2.5.4 Na escola, há oportunidades de desenvolvimento profissional dos diferentes intervenientes (formação, por exemplo)?

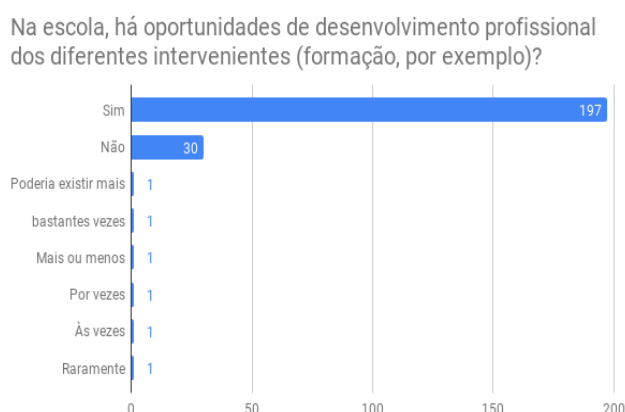


Figura 20 - Questão 25

Após análise atenta destaca-se 84,6% (n=196) a afirmarem haver oportunidades de desenvolvimento profissional, 13% (n=30) declaram que não existem oportunidades. Os restantes 2,4% dividem-se em seis opiniões de “Poderia existir mais”, “Bastantes vezes”, “Mais ou menos”, “Por vezes”, “Às vezes” e “Raramente” com uma percentagem de 0,4% (n=1) cada uma respetivamente.

#### 4.2.6 Monitorização e Avaliação

##### 4.2.6.1 Na escola, estabelecemos metas de trabalho?



Figura 21 - Questão 26

Depois de uma observação atenta, 91,8% (n=213) responderam que nas escolas existem metas de trabalho, 7,8% (n=18) referem que essas metas não existem e 0,4% (n=1) que só em algumas situações.

#### 4.2.6.2 Na escola, consideramos diferentes domínios e indicadores para monitorizar e avaliar os processos e os produtos de aprendizagem?

<b>Monitorização e Avaliação</b>		
Na escola, consideramos diferentes domínios e indicadores para monitorização e avaliar os processos e os produtos de aprendizagem?		
	<b>%</b>	<b>N</b>
Sim	89,7	208
Não	10,3	24
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 22 - Questão 27

Verifica-se que 89,7% (n=208) dos docentes consideram diferentes domínios para monitorizar e avaliar, ao passo que 10,3% (n=24) dizem que não o fazem.

#### 4.2.6.3 Na escola, existem mecanismos sistemáticos de monitorização e de avaliação dos resultados dos alunos bem como das práticas dos professores?

<b>Monitorização e Avaliação</b>		
Na escola, existem mecanismos sistemáticos de monitorização e de avaliação dos resultados dos alunos bem como das práticas dos professores		
	<b>%</b>	<b>N</b>
Sim	82,4	191
Não	15,9	37
Nem sempre	0,9	2
Testes dos alunos, autoavaliação dos docentes	0,4	1
Dos alunos	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

Figura 23 - Questão 28

Constata-se que 82,4% (n=191) dos professores dizem existir mecanismos de monitorização, já 15,9% (n=37) não os utilizam. Dos mesmos 0,9% (n=2) nem sempre os utilizam, 0,4% (n=1) utilizam em testes dos alunos e autoavaliação dos docentes e 0,4% (n=1) nos alunos.

#### 4.2.6.4 Na escola, os resultados servem para orientar e melhorar os objetivos e práticas?

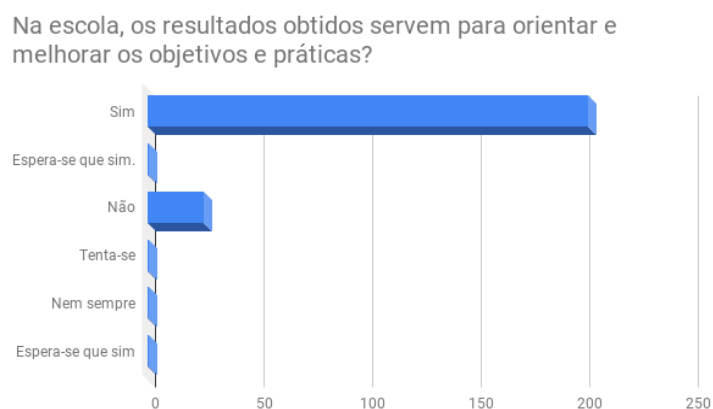


Figura 24 - Questão 29

Nesta última questão, 87,6% (n=203) indicam que os resultados servem para orientar e melhorar os objetivos e práticas, contrariamente 11,2% (n=26) afirmam que não. 0,4% (n=1) referem que nem sempre, bem como 0,4% (n=1) tentam e 0,4% (n=1) esperam que isso aconteça.

## CAPÍTULO V – CONCLUSÕES GERAIS E LIMITAÇÕES AO ESTUDO

A Educação Especial tem vindo a ter evoluções. A primeira legislação remete ao D.L 319/91, que mais tarde foi revogada pelo 3/2008, sendo agora regida pelo 54/2018.

Atendendo às suas características, aplicabilidade e manuseamento, deve ser considerado como uma ferramenta que, embora recente, visa concretizar o direito a uma educação inclusiva. Claro está, que depende da escola a implementação de medidas que apoiam os alunos com dificuldades e lhe proporcionem formas de atingir e colmatar as lacunas, através das questões orientadoras, organizadas em função dos elementos abordados (responsabilidade coletiva, equipas educativas, lideranças, serviços/apoios, Eficácia e Inovação e Avaliação), pretende-se que as escolas/agrupamentos reflitam, reconheçam as reais necessidades e potencie proscrever e expungir os mesmos, sempre no âmbito de um trabalho colaborativo e inclusivo (DGAE, 2018).

O objetivo deste trabalho consistiu em verificar a aplicabilidade do Decreto-Lei 54/2018 nas nossas escolas, através de práticas inclusivas. Através dos dados obtidos constatou-se que os docentes ainda demonstram preocupações face à entrada em vigor do referido Decreto-Lei.

Assim sendo, e de acordo com os dados obtidos relativamente à Abordagem Coletiva, os docentes acreditam que todo o aluno pode aprender, assumindo a responsabilidade de o fazer enquanto veículo de aprendizagem, participando quer nas ações, quer nas decisões do mesmo. Como refere a literatura, que evidencia que as práticas realizadas na sala devem ser adequadas ao aluno, possibilita uma variedade de estratégias e metodologias potenciadoras da inclusão (DGE, 2018).

Relativamente às Equipas Educativas, os mesmos afirmam que existem oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo, integrando e participando em equipas de trabalho que estão orientadas para o sucesso dos alunos, sendo que o trabalho colaborativo e o desenvolvimento dos docentes são primados. Este resultado vai de encontro à literatura, onde o desenvolvimento dos docentes e o trabalho colaborativo é promotor da escola inclusiva (Correia, 2008).



Comparativamente aos Serviços/Apoios, os inquiridos referiram existir modalidades diferenciadas de apoio/suporte em diferentes áreas (aprendizagem, comportamentos), bem como ações/projetos/medidas de intervenção universal e atempada. Ainda referem a existência de mecanismos de identificação de alunos em situação de risco e que a escola monitoriza e avalia em termos de processos e de produtos, as práticas, modalidades e serviços de apoio/suporte, como refere DGE (2018) que os serviços devem estar em apoio à escola.

No que concerne à Eficácia e Inovação referiram existir a preocupação de desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica, que os projetos/ações/medidas são pensadas numa lógica de modelo de resolução de problemas e sustentados na literatura científica, havendo momentos intencionais de partilha e reflexão sobre as práticas com implicações nas ações futuras, com oportunidades de desenvolvimento profissional dos diferentes intervenientes (formação, por exemplo), tal como referem autores como Silva (2010).

Respeitante à Monitorização e Avaliação, os docentes afirmam estabelecer metas de trabalho, considerando diferentes domínios e indicadores para monitorizar e avaliar os processos e os produtos de aprendizagem, existindo mecanismos sistemáticos de monitorização e de avaliação dos resultados dos alunos, bem como das práticas dos professores e os resultados obtidos servem para orientar e melhorar os objetivos e práticas futuras.

Uma limitação ao estudo foi sem dúvida a disponibilidade dos intervenientes que coincidiu com o final do ano letivo e época de muito trabalho podendo ter influenciado as respostas obtidas.

Em suma, salienta-se a importância por parte da classe docente na implementação da escola inclusiva (Carvalho, 2000), bem como as suas práticas (Silva, 2013), respeitando o aluno como um ser único. Cabe aos docentes avaliarem as dificuldades de cada aluno e disponibilizar as estratégias e metodologias necessárias para o sucesso, disponibilizando todos os serviços e recursos existentes.

Por fim, este trabalho contribuiu para um enriquecimento acerca do tema, mas que requer investigação mais aprofundada. Foi útil pois aprofundou o tema das práticas dos docentes relativamente à inclusão. Como anteriormente referido, cabe a estes profissionais continuar na procura incessante da lacuna individual de cada aluno e gerir os recursos necessários de forma a promover o desenvolvimento holístico (DGE, 2018).

## BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practice. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais- subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Brooks, P. (1966). *Developmental Disabilities in Infancy and Childhood*.
- Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspetiva da ecologia humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Carvalho, O. A., & Peixoto, L. (2000). *Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, pp. 15-29.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Braga Editores e Universidade do Minho.
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Obtido em 9 de Setembro de 2018, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- IGEC. (2016). *Inspecção Geral de Educação e Ciência*. Obtido em 19 de Agosto de 2019, de [https://issuu.com/igec0/docs/escola\\_inclusiva\\_final/115](https://issuu.com/igec0/docs/escola_inclusiva_final/115).

- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativa Especiais na sala de aula: guia para pofessores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola. *Inovação*, 9, pp. 139-149.
- OMS. (2004). *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Portugal: Direção Geral de Saúde.
- Rodrigues, D. (1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. (1), pp. 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Silva, M. (2010). EntreTextos: A Escola Inclusiva: Que formação de professores? *II Circuito de Estudos de Estudos e Debates sobre a Escola Inclusiva*. Universidade Federal Rio Grande.
- Silva, M., Ribeiro, O., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(V), pp. 53-73.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994a). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais. *Adaptação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especias: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (1994b). Necessidades educativas especiais. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.
- Vallejo, R. (1998). *Una escuela para la integración: Una alternativa al modelo tradicional*.
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs: Report of committee ofenquire into the education of handicapped children and young people*. London: Her majesty's stationer office.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Questionário aos docentes

#### Instrumento de reflexão acerca das condições de base à abordagem multinível

Caro colega:

O questionário seguinte enquadra-se no âmbito do projeto de investigação integrado no Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo Motor.

Tem como finalidade conhecer a realidade multinível no que se refere ao novo paradigma - Escola Inclusiva.

É um questionário que se destina a professores (Fonte: Direção-Geral da Educação, 2018. Para uma Escola Inclusiva: Manual de Apoio à Prática), onde o trabalho supracitado tem apenas como finalidades académicas, pelo que serão salvaguardados a proteção dos direitos de liberdade dos docentes que colaborarem na investigação. Será garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados, assim como não serão utilizados os dados de investigação para outros fins que não aqueles constantes nos objetivos de estudo.

Agradeço desde já a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

#### \*Obrigatório

1.

##### Género \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Feminino

☐ Masculino

2.

##### Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Até 30 anos

☐ Entre 31 e 40 anos

☐ Entre 41 e 50 anos

☐ Entre 51 e 60 anos

☐ Mais de 61 anos

3.

**Habilitação Académica \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Bacharelato Pré-Bolonha
- ☐ Licenciatura Pré-Bolonha
- ☐ Mestrado Pré-Bolonha
- ☐ Mestrado Pós-Bolonha
- ☐ Doutoramento Pós-Bolonha

4.

**Tempo de Serviço em Educação Especial \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 0 Anos
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 21 anos

5.

**Nível de Ensino \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Jardim de Infância
- ☐ Primeiro Ciclo
- ☐ Segundo Ciclo
- ☐ Terceiro Ciclo
- ☐ Secundário

6.

**Região do país na qual se encontra a lecionar? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Norte
- ☐ Centro
- ☐ Sul
- ☐ Ilhas

## Reflexão acerca das Condições de Base à Abordagem Multinível

### Responsabilidade Coletiva

---

7.

**Na escola, acreditamos que todos os alunos podem aprender? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

8.

**Na escola, assumimos a responsabilidade de fazer com que todos os alunos aprendam? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

9.

**Na escola, todos têm a possibilidade de participar nas ações e decisões? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

### Equipas Educativas

---

10.

**Na escola, temos oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

11. **Na escola, todos os professores integram e participam em equipas de trabalho? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Outro: \_\_\_\_\_

12. **Na escola, as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Outro: \_\_\_\_\_

13. **Na escola, o trabalho colaborativo é avaliado?**

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Outro: \_\_\_\_\_

## **Lideranças**

---

14. **Na escola, as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Outro: \_\_\_\_\_

15.

**Na escola, as lideranças são abertas à inovação e melhoria? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

16.

**Na escola, as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

17.

**Na escola, as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

## **Serviços/Apoios**

---

18.

**Na escola, existem modalidades diferenciadas de apoio/suporte em diferentes áreas (aprendizagem, comportamento)? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_



19. **Na escola, existem ações/projetos/medidas de intervenção universal e atempada? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Outro: \_\_\_\_\_

20. **Na escola, existem mecanismos de identificação de alunos em situação de risco? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Outro: \_\_\_\_\_

21. **Na escola, as práticas, modalidades e serviços de apoio/suporte são monitorizadas e avaliadas em termos de processos e de produtos? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Outro: \_\_\_\_\_

## **Eficácia e Inovação**

---

22. **Na escola, existe a preocupação de desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Outro: \_\_\_\_\_

23. **Na escola, os projetos/ações/medidas são pensadas numa lógica de modelo de resolução de problemas e sustentados na literatura científica? \***  
*Marcar apenas uma oval.*
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_
24. **Na escola, há momentos intencionais de partilha e reflexão sobre as práticas com implicações nas ações futuras? \***  
*Marcar apenas uma oval.*
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_
25. **Na escola, há oportunidades de desenvolvimento profissional dos diferentes intervenientes (formação, por exemplo)? \***  
*Marcar apenas uma oval.*
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

## **Monitorização e avaliação**

---

26. **Na escola, estabelecemos metas de trabalho? \***  
*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

☐ Outro: \_\_\_\_\_

27.

**Na escola, consideramos diferentes domínios e indicadores para monitorizar e avaliar os processos e os produtos de aprendizagem? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

28.

**Na escola, existem mecanismos sistemáticos de monitorização e de avaliação dos resultados dos alunos bem como das práticas dos professores? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

29.

**Na escola, os resultados obtidos servem para orientar e melhorar os objetivos e práticas? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

---

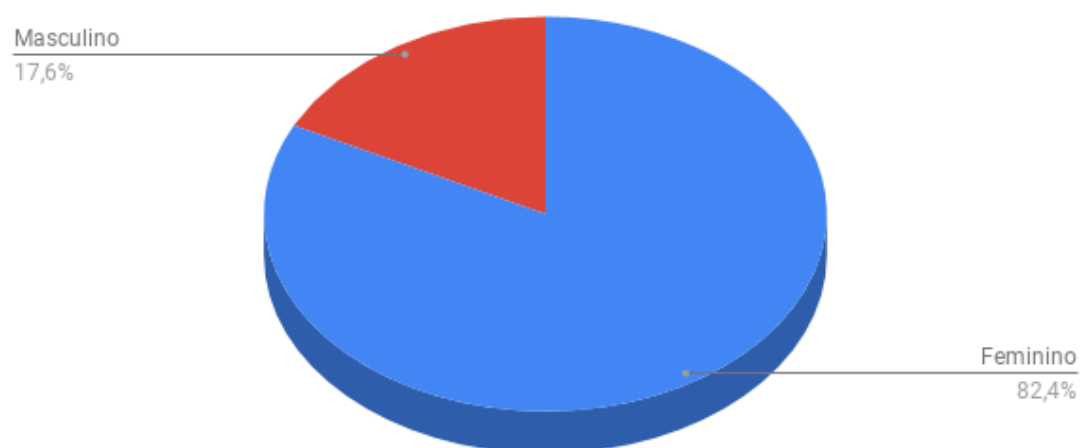
Powered by



## Anexo 2 – Gráficos

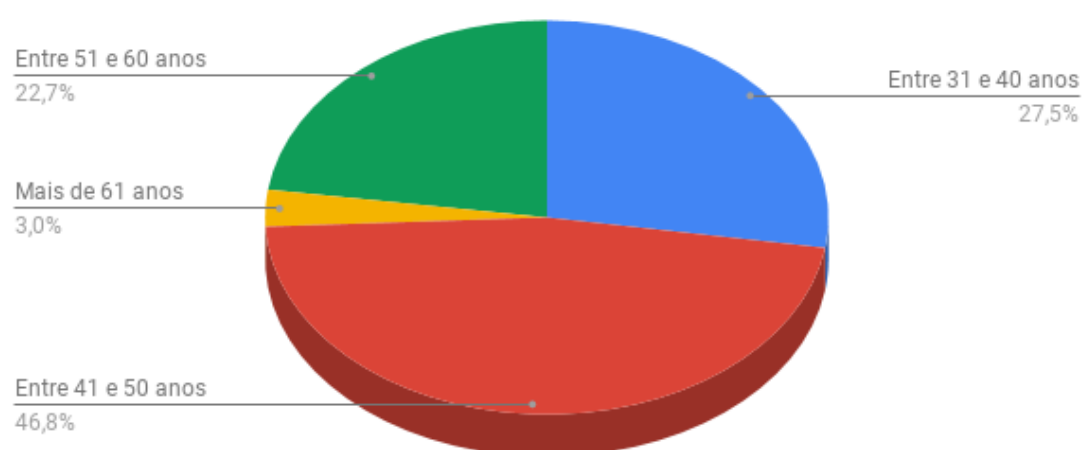
### Questão 1

#### Contagem de Género



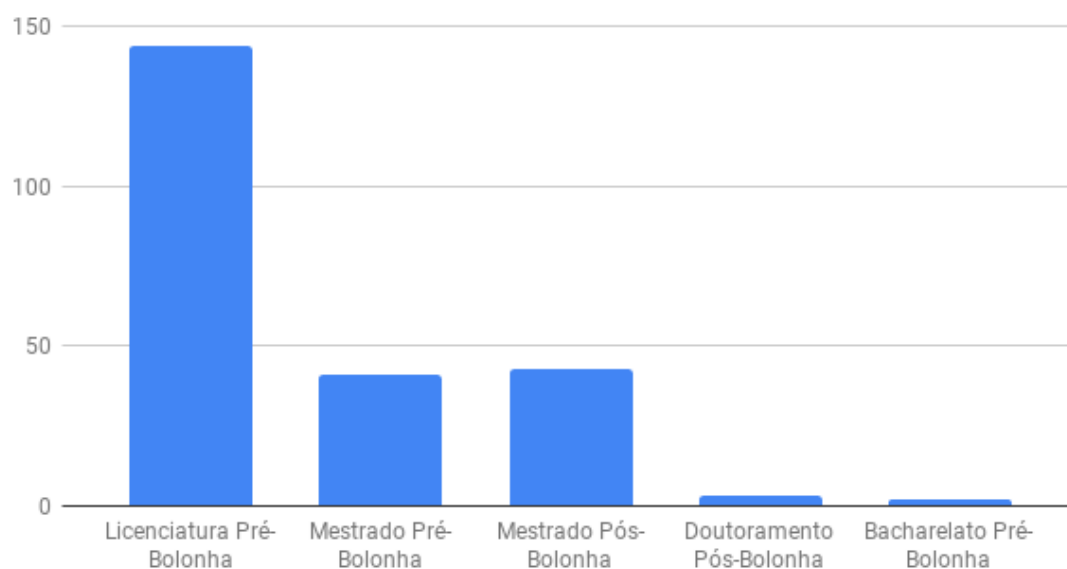
### Questão 2

#### Contagem de Idade



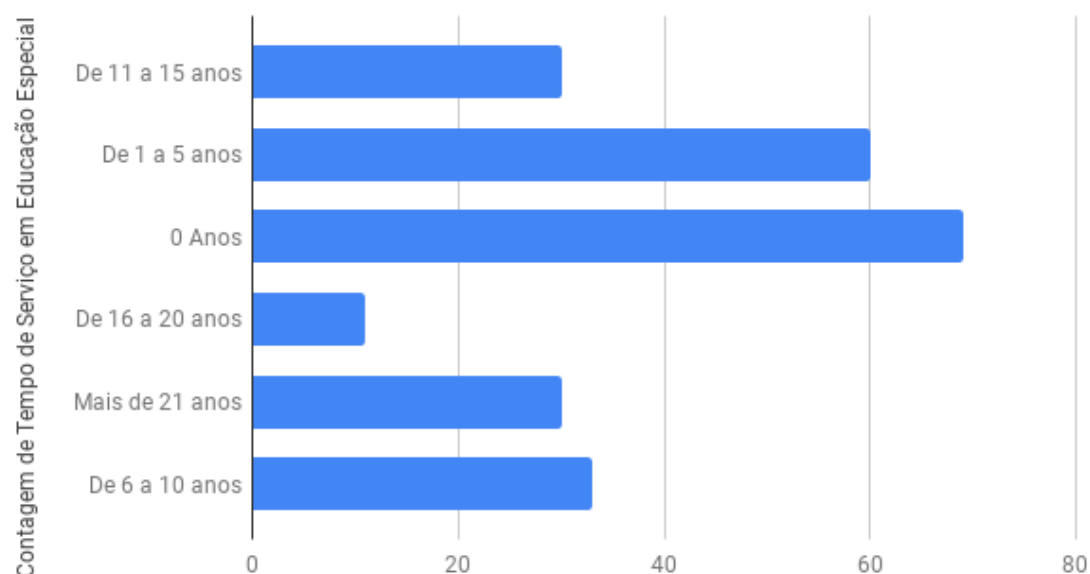
### Questão 3

Contagem de Habilitação Acadêmica



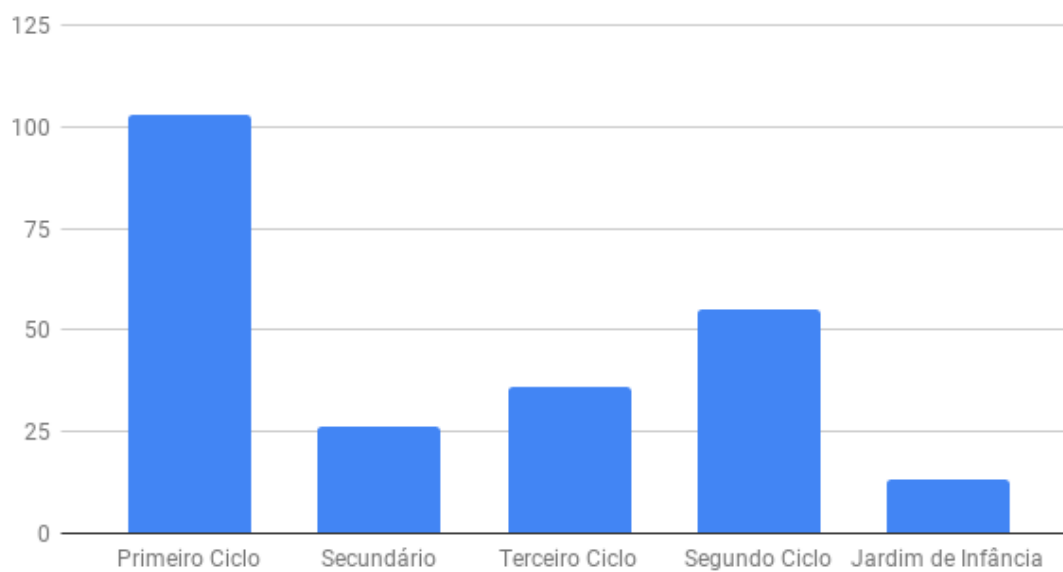
### Questão 4

Contagem de Tempo de Serviço em Educação Especial



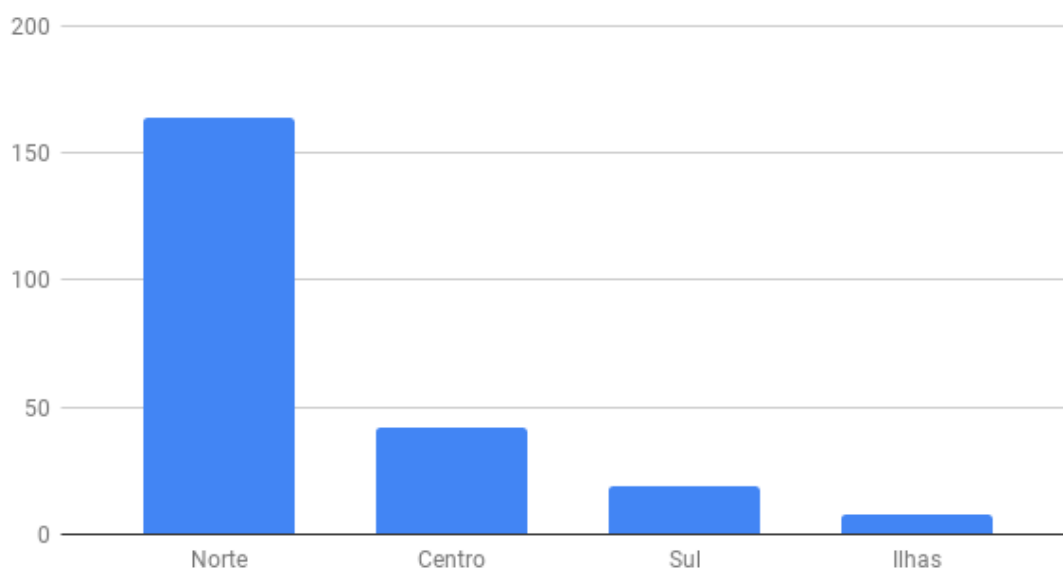
### Questão 5

Contagem de Nível de Ensino



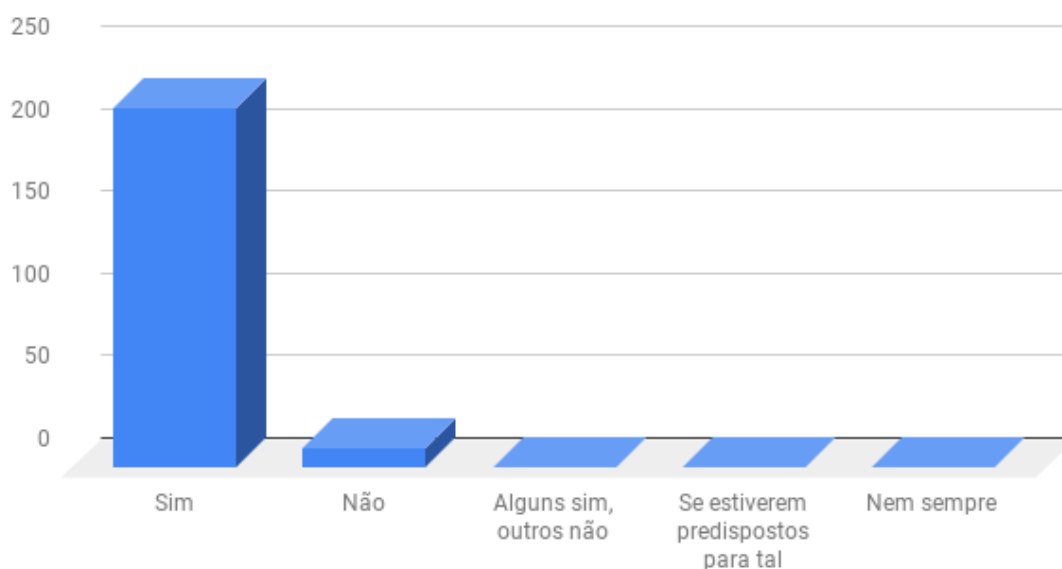
### Questão 6

Contagem de Região do país na qual se encontra a lecionar?



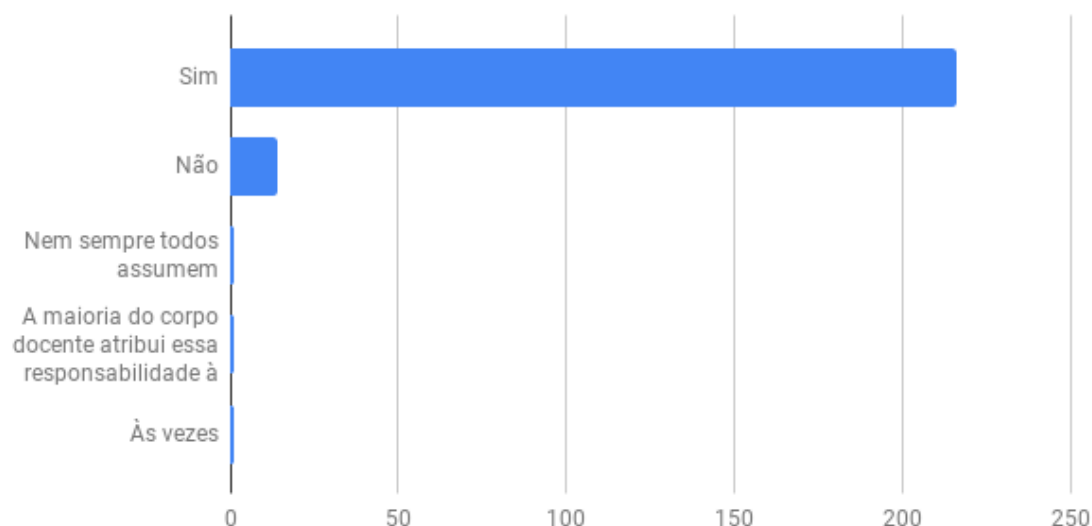
### Questão 7

Na escola, acreditamos que todos os alunos podem aprender?



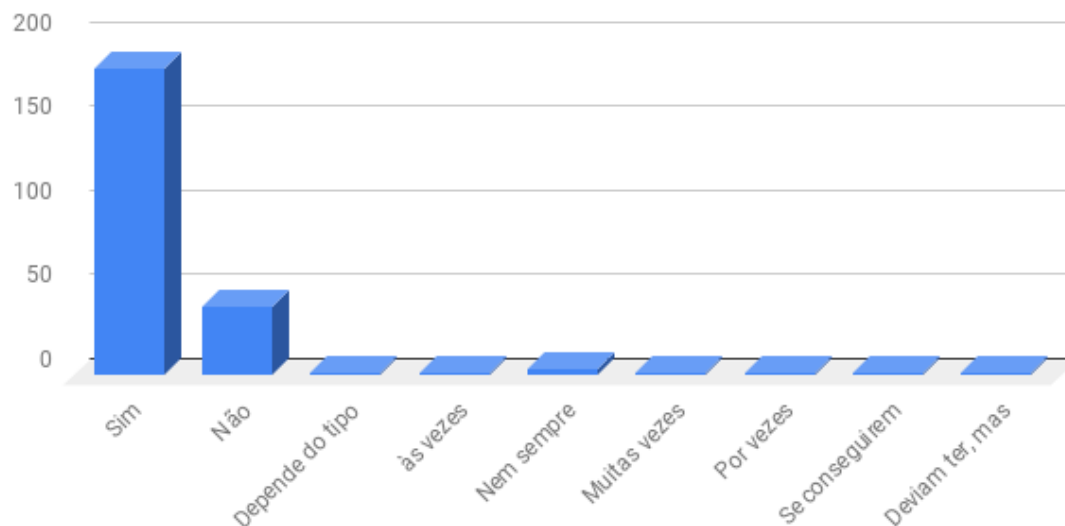
### Questão 8

Na escola, assumimos a responsabilidade de fazer com que todos os alunos aprendam?



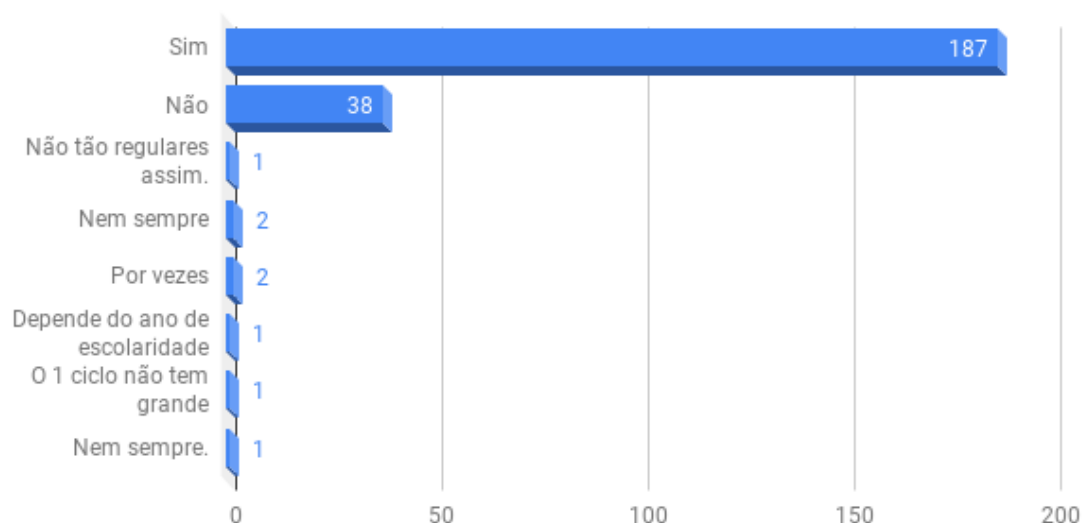
### Questão 9

Na escola, todos têm a possibilidade de participar nas ações e decisões?



### Questão 10

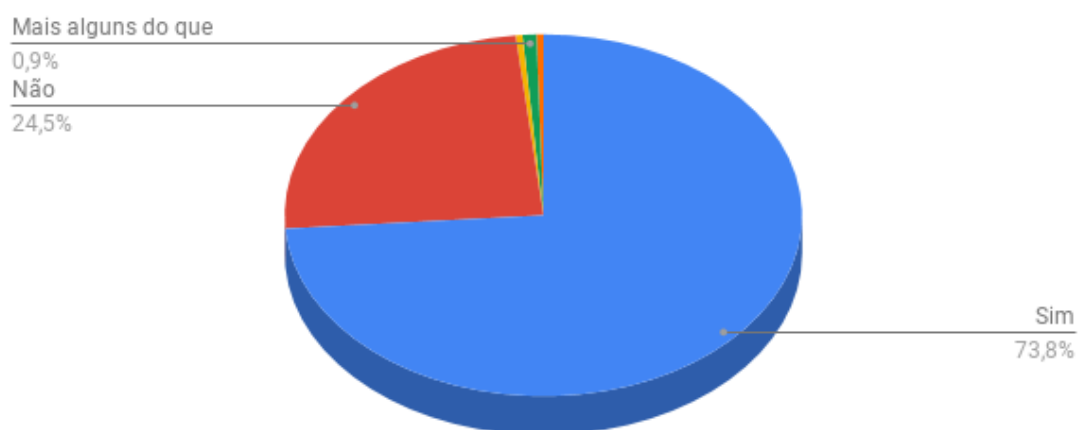
Na escola, temos oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?





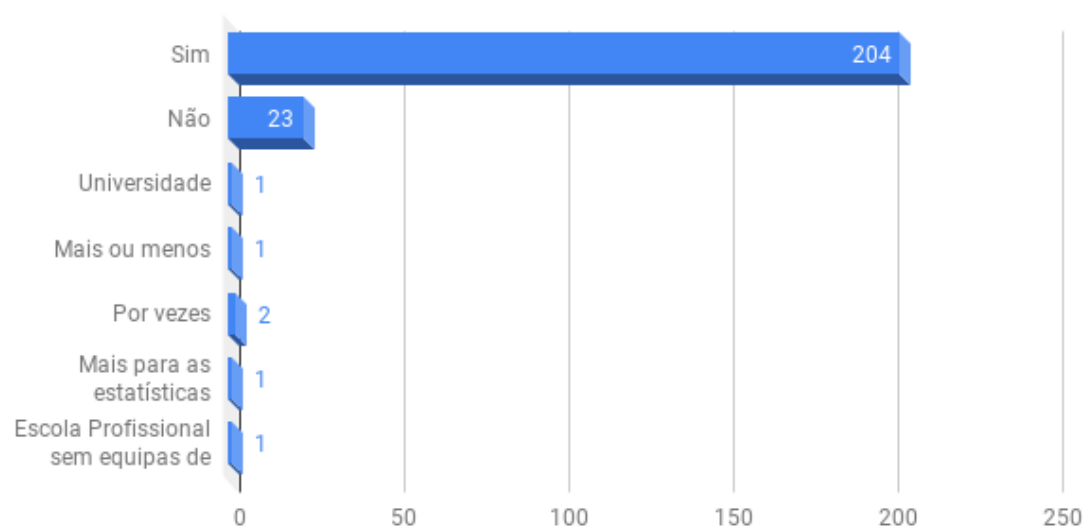
### Questão 11

Na escola, todos os professores integram e participam em equipes de trabalho?



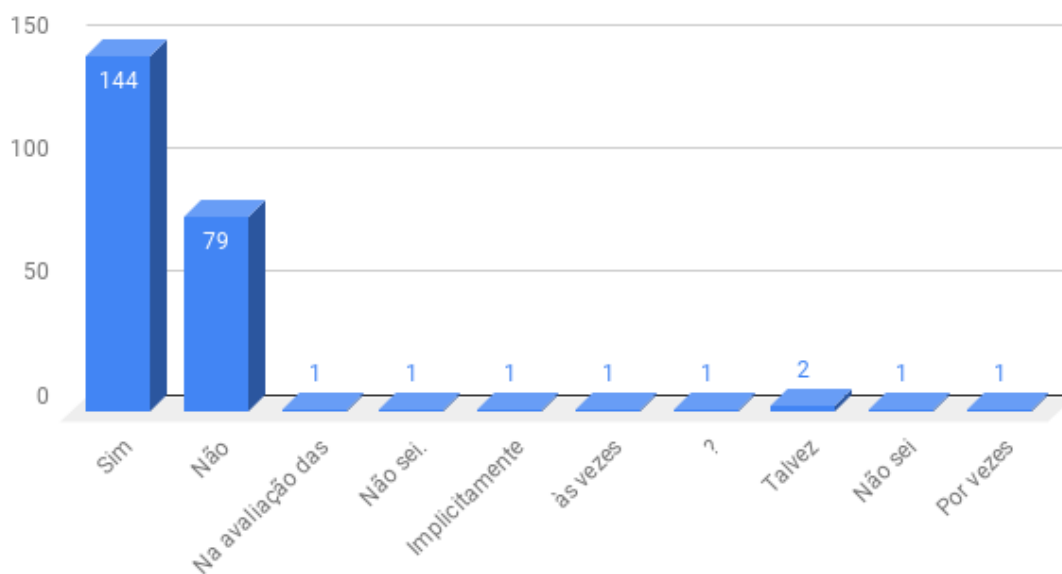
### Questão 12

Na escola, as equipes de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?



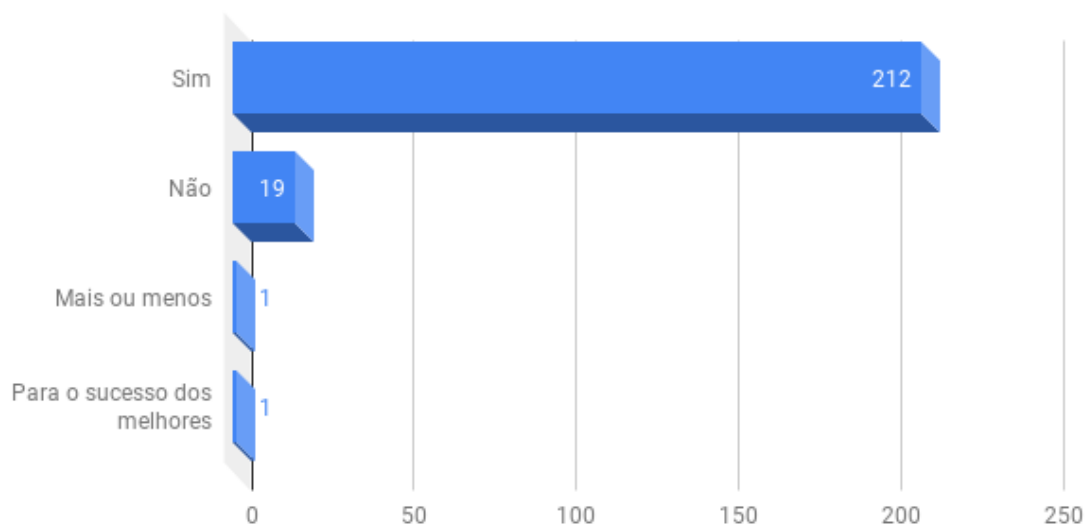
### Questão 13

Na escola, o trabalho colaborativo é avaliado?



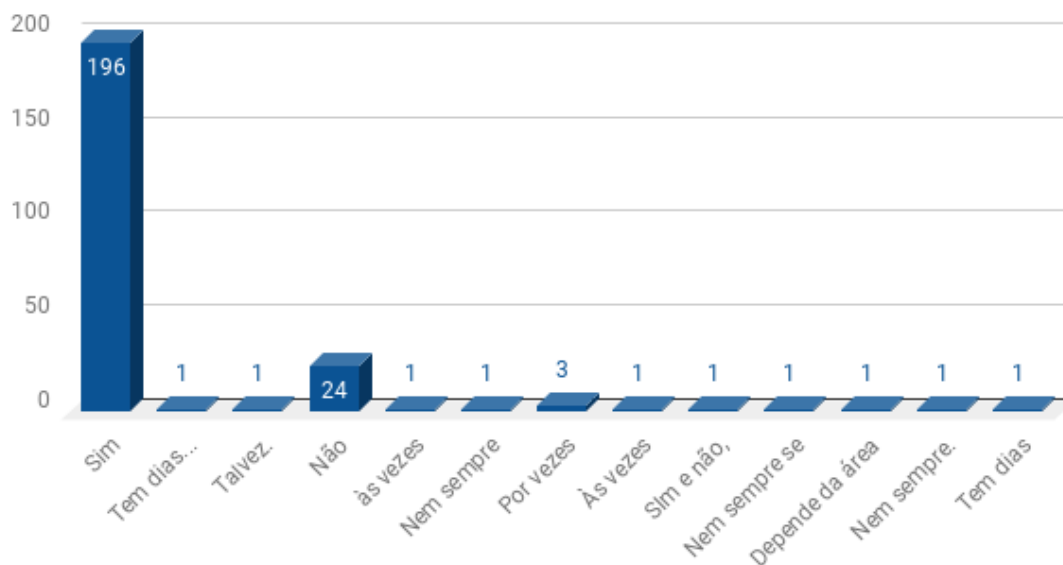
### Questão 14

Na escola, as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?



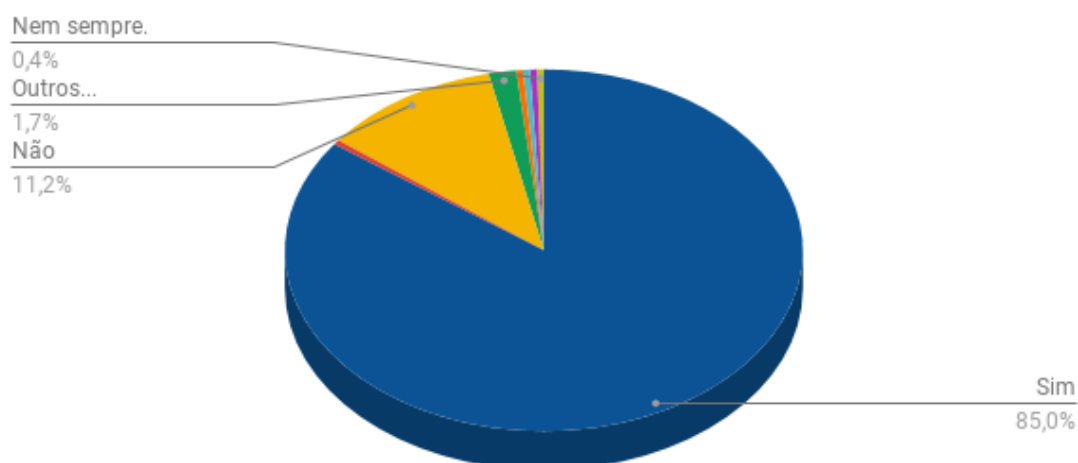
### Questão 15

Na escola, as lideranças são abertas à inovação e melhoria?



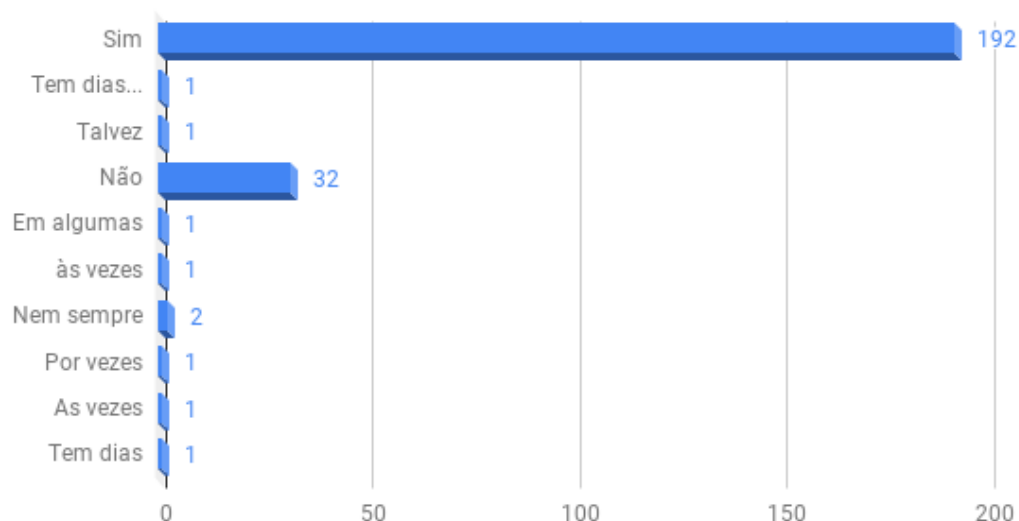
### Questão 16

Na escola, as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?



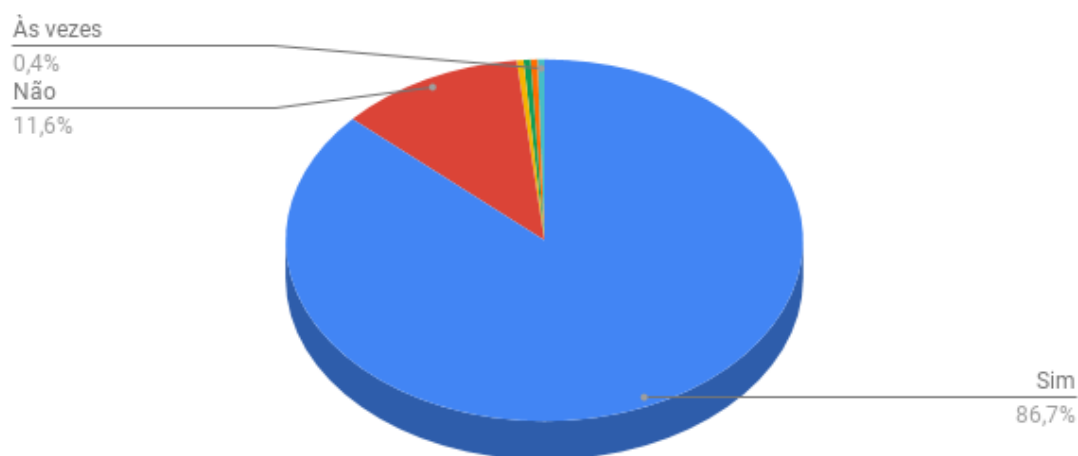
### Questão 17

Na escola, as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?



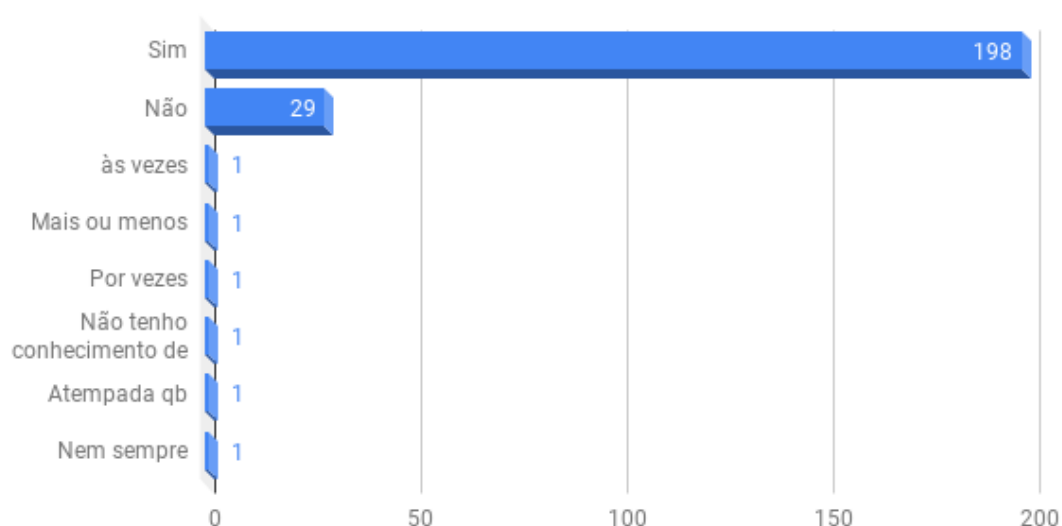
### Questão 18

Na escola, existem modalidades diferenciadas de apoio/suporte em diferentes áreas (aprendizagem,



### Questão 19

Na escola, existem ações/projetos/medidas de intervenção universal e atempada?



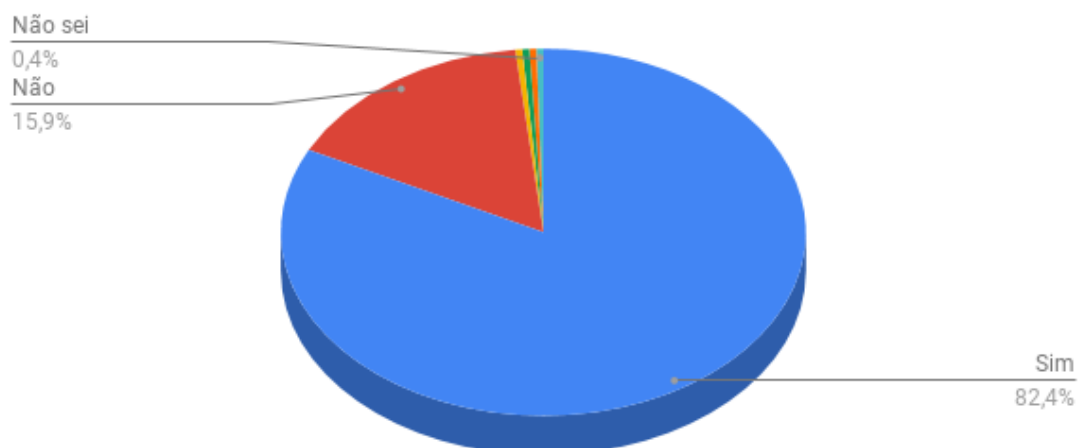
### Questão 20

Na escola, existem mecanismos de identificação de alunos em situação de risco?



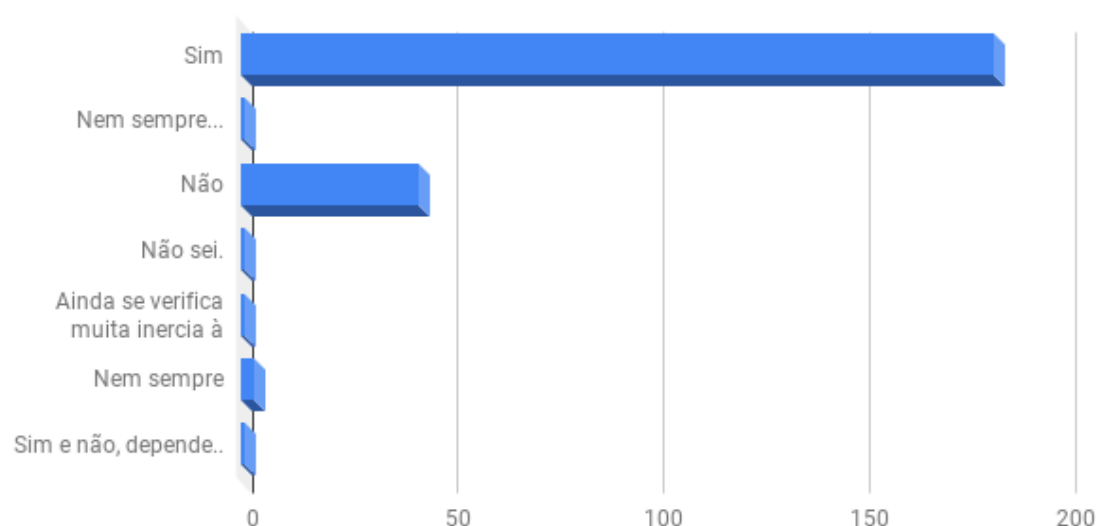
### Questão 21

Na escola, as práticas, modalidades e serviços de apoio/suporte são monitorizadas e avaliadas em termos de processos e de produtos?



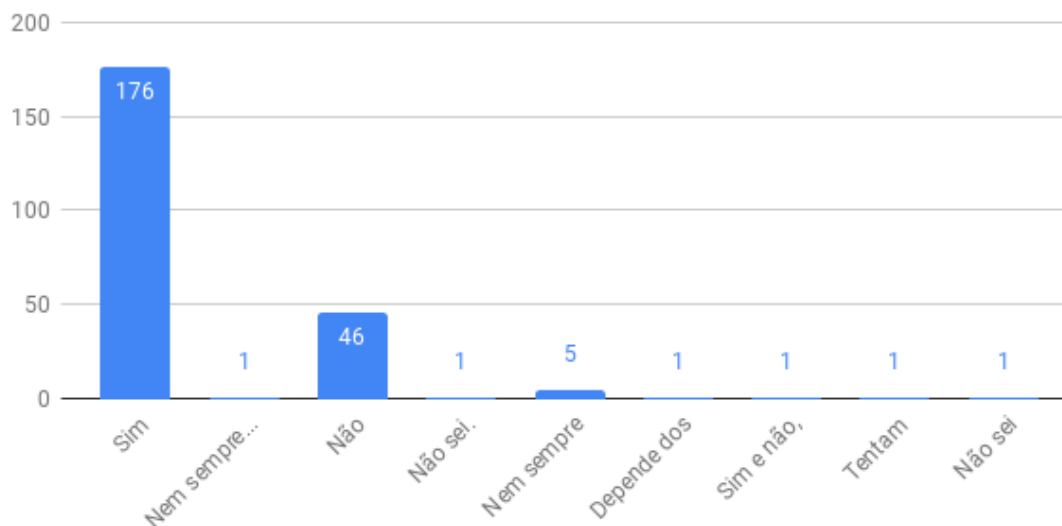
### Questão 22

Na escola, existe a preocupação de desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica?



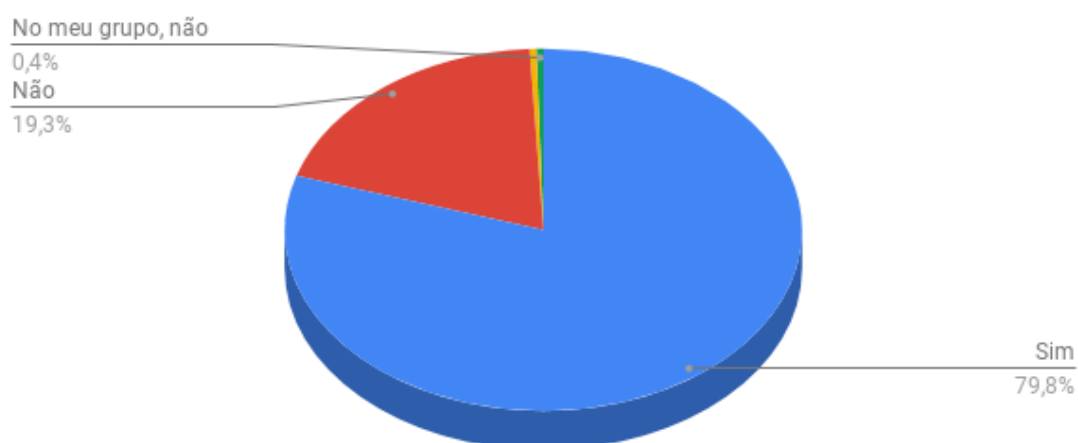
### Questão 23

Na escola, os projetos/ações/medidas são pensadas numa lógica de modelo de resolução de problemas e sustentados na literatura científica?



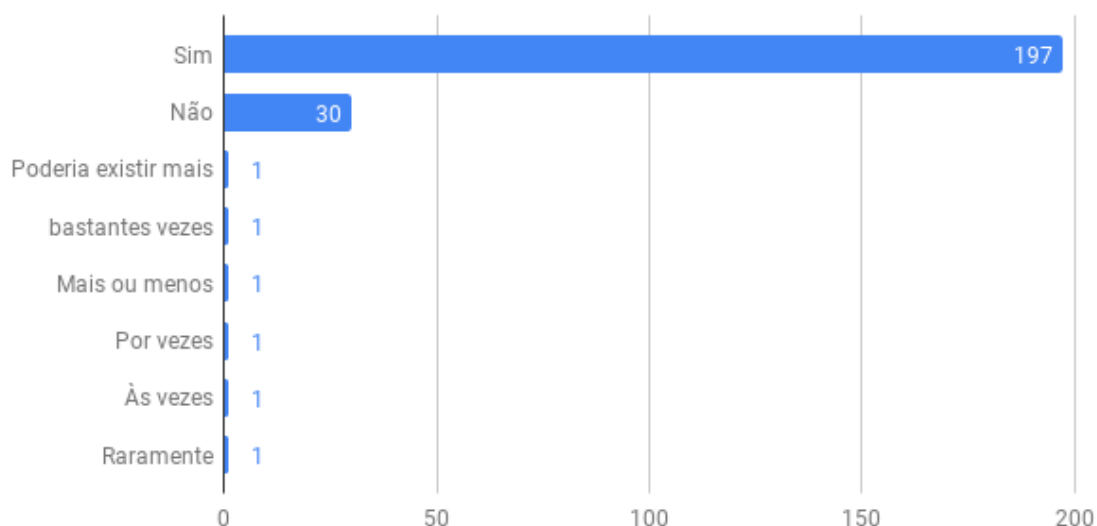
### Questão 24

Na escola, há momentos intencionais de partilha e reflexão sobre as práticas com implicações nas ações futuras?



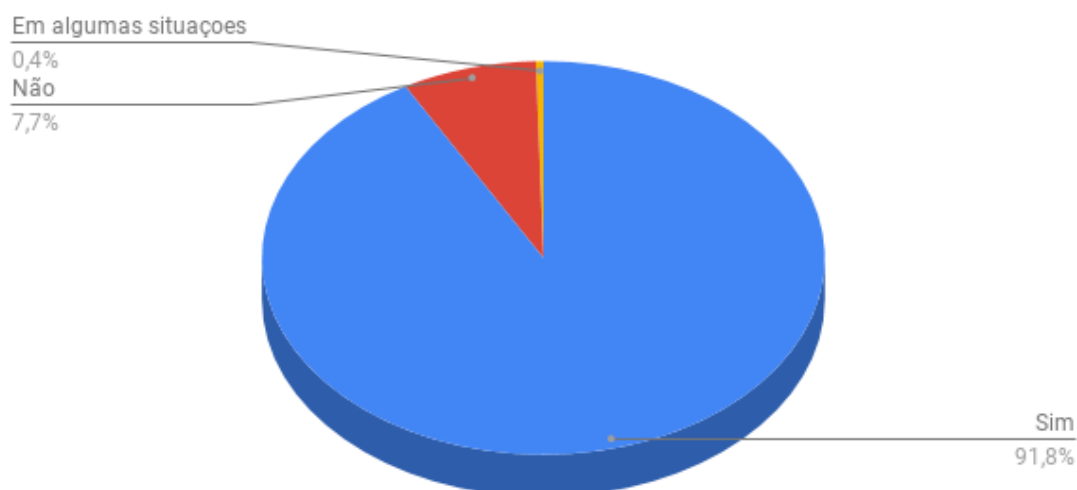
### Questão 25

Na escola, há oportunidades de desenvolvimento profissional dos diferentes intervenientes (formação, por exemplo)?



### Questão 26

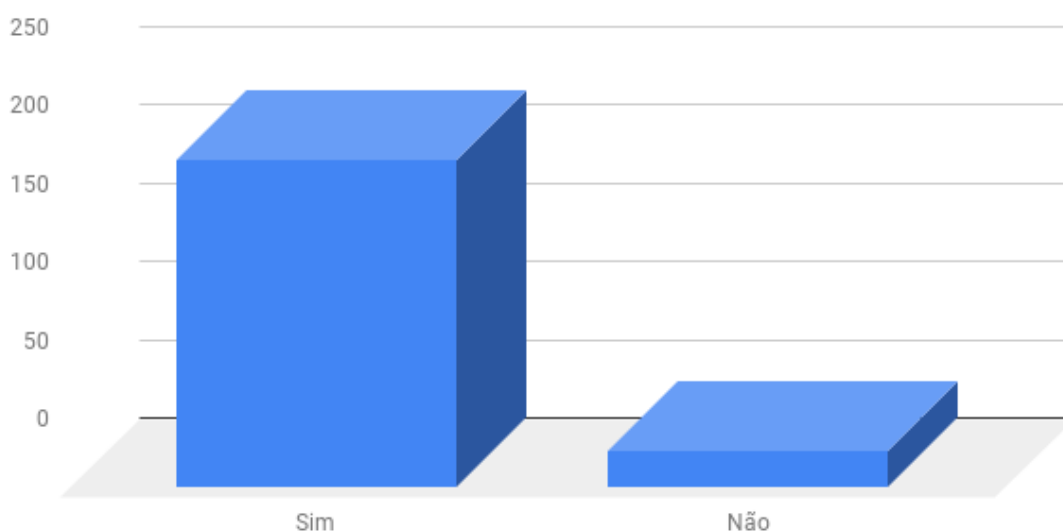
Na escola, estabelecemos metas de trabalho?





### Questão 27

Na escola, consideramos diferentes domínios e indicadores para monitorizar e avaliar os processos e os produtos de aprendizagem?



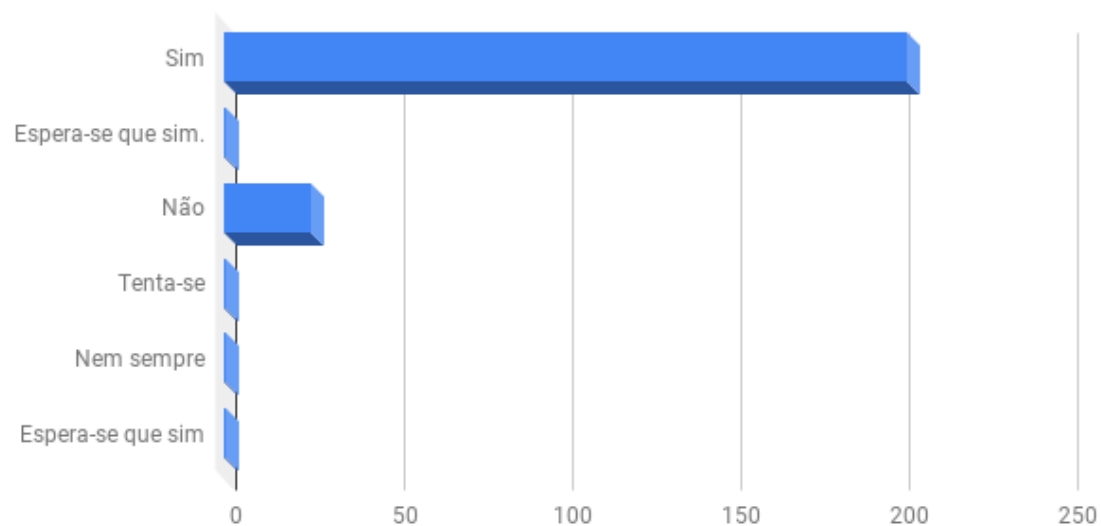
### Questão 28

Na escola, existem mecanismos sistemáticos de monitorização e de avaliação dos resultados dos alunos bem como das práticas dos professores?



## Questão 29

Na escola, os resultados obtidos servem para orientar e melhorar os objetivos e práticas?



### Anexo 3 – Tabelas

#### Questão 1

##### Género

	%	N
Feminino	82,3	191
Masculino	17,7	41
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

#### Questão 2

##### Idade

	%	N
Até 30	0	0
31-40	27,2	63
41-50	47	109
51-60	22,8	53
Mais de 60	3	7
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

#### Questão 3

##### Habilitação Académica

	%	N
Bacharelato Pré-Bolonha	0,9	2
Licenciatura Pré-Bolonha	61,6	143
Mestrado Pré-Bolonha	17,7	41
Mestrado Pós-Bolonha	18,5	43
Doutoramento Pós-Bolonha	1,3	3
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

#### Questão 4

##### Tempo de serviço em Educação Especial

	%	N
0	29,4	68
1 a 5	25,9	60
6 a 10	14,2	33
11 a 15	12,9	30
16 a 20	4,7	11
Mais de 21	12,9	30
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

#### Questão 5

##### Nível de ensino

	%	N
J I	5,6	13
1º Ciclo	44	102
2º Ciclo	23,7	55
3º Ciclo	15,5	36
Secundário	11,2	26
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

#### Questão 6

##### Região do país na qual se encontra a lecionar

	%	N
Norte	70,7	164
Centro	18,1	42
Sul	7,8	18
Ilhas	3,4	8
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 7

### Responsabilidade Coletiva

Na escola, creditamos que todos os alunos podem aprender?

	%	N
Sim	93,5	217
Não	5,3	12
Alguns sim, outros não	0,4	1
Nem sempre	0,4	1
Se estiverem predispostos para tal	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 8

### Responsabilidade Coletiva

Na escola, assumimos a responsabilidade de fazer com que todos os alunos aprendam?

	%	N
Sim	92,8	215
Não	6	14
Nem sempre todos assumem	0,4	1
A maioria do corpo docente atribui essa responsabilidade à educação especial	0,4	1
Às vezes	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 9

### Responsabilidade Coletiva

Na escola, todos têm possibilidade de participar nas ações e decisões?

	%	N
Sim	78,3	182
Não	17,7	41
Nem sempre todos assumem	1,6	3
Depende do tipo de decisão	0,4	1
Às vezes	0,4	1
Muitas vezes são as direções que decidem o que os docentes fazem	0,4	1
Por vezes	0,4	1
Se conseguirem comunicar	0,4	1
Deviam ter, mas nem sempre acontece	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 10

### Equipas Educativas

Na escola, temos oportunidades regulares para a concretização de trabalho colaborativo?

	%	N
Sim	80,6	187
Não	15,9	37
Por vezes	0,9	2
Não tão regulares assim	0,4	1
Nem sempre	1,4	3
Depende do ano de escolaridade	0,4	1
O 1º Ciclo não tem grande disponibilidade de horário	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 11

### Equipas Educativas

Na escola, todos os professores integram e participam em equipas de trabalho?

	%	N
Sim	73,8	171
Não	24,5	57
Mais alguns do que outros	0,9	2
Nem todos	0,4	1
Deviam, mas nem sempre acontece por falta de tempo	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 12

### Equipas Educativas

Na escola, as equipas de trabalho estão orientadas para o sucesso dos alunos?

	%	N
Sim	87,9	204
Não	9,6	22
Por vezes	0,9	2
Universidade	0,4	1
Mais ou menos	0,4	1
Mais para as estatísticas	0,4	1
Escola Profissional sem equipas de trabalho	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

### Questão 13

#### Equipas Educativas

Na escola, o trabalho colaborativo é avaliado?

	%	N
Sim	62,4	145
Não	33,8	78
Talvez	0,9	2
Na avaliação das atividades, está implícita a avaliação do trabalho colaborativo	0,4	1
Não sei	0,9	2
Implicitamente	0,4	1
Às vezes	0,4	1
?	0,4	1
Por vezes	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

### Questão 14

#### Lideranças

Na escola, as lideranças (superiores e intermédias) estão orientadas para o sucesso dos alunos e da escola?

	%	N
Sim	90,9	211
Não	8,3	19
Mais ou menos	0,4	1
Para o sucesso dos melhores	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>



## Questão 15

### Lideranças

Na escola, as escolas estão abertas à inovação e melhoria?

	%	N
Sim	84,5	196
Não	10,3	24
Por vezes	1,4	3
Talvez	0,4	1
Às vezes	0,9	2
Nem sempre	0,9	2
Sim e não, depende	0,4	1
Nem sempre se observa	0,4	1
Depende da área curricular em causa	0,4	1
Tem dias	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 16

### Lideranças

Na escola, as lideranças dão apoio e participam nos projetos e atividades?

	%	N
Sim	85,3	198
Não	11,3	26
Outros...	1,7	4
Nem sempre	0,9	2
Às vezes	0,4	1
Por vezes	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

### Questão 17

#### Lideranças

Na escola, as lideranças estimulam o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional dos docentes?

	%	N
Sim	82,8	192
Não	13,8	32
Nem sempre	0,9	2
Talvez	0,4	1
Em algumas escolas/agrupamentos	0,4	1
Às vezes	0,9	2
Por vezes	0,4	1
Tem dias	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

### Questão 18

#### Serviços/Apoios

Na escola, existem modalidades diferenciadas de apoio/suporte em diferentes áreas (aprendizagem/comportamento)?

	%	N
Sim	86,7	201
Não	11,7	27
É apostar em programas de competências sociais	0,4	1
Só psicologia de vez em quando	0,4	1
Nem sempre	0,4	1
Às vezes	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 19

### Serviços/Apoios

Na escola, existem ações/projetos/medidas de intervenção universal e atempada?

	%	N
Sim	85	197
Não	12,6	29
Às vezes	0,4	1
Mais ou menos	0,4	1
Por vezes	0,4	1
Não tenho conhecimento de todos os projetos	0,4	1
Atempada qb	0,4	1
Nem sempre	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 20

### Serviços/Apoios

Na escola, existem mecanismos de identificação de alunos em situação de risco?

	%	N
Sim	91,5	212
Não	7,3	17
Por vezes não	0,4	1
Não sei	0,4	1
Às vezes	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 21

### Serviços/Apoios

Na escola, as práticas e serviços de apoio/suporte são monitorizadas e avaliadas em termos de processos e produtos?

	%	N
Sim	82,4	191
Não	15,9	37
Não sei	0,9	2
Apenas em termos de produtos	0,4	1
Às vezes	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 22

### Eficácia e Inovação

Na escola, existe uma preocupação de desenvolver práticas adequadas e sustentadas na literatura científica?

	%	N
Sim	78,9	183
Não	18,6	43
Nem sempre	1,3	3
Não sei	0,4	1
Sim e não, depende	0,4	1
Ainda se verifica muita inércia à mudança de um novo paradigma educacional: intervenção baseada numa aprendizagem científica	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

### Questão 23

#### Eficácia e Inovação

Na escola, os projetos/ações/medidas são pensadas numa lógica de modelo de resolução de problemas e sustentados na literatura científica?

	%	N
Sim	75,9	176
Não	19,8	46
Nem sempre	2,2	5
Não sei	0,9	2
Depende dos professores	0,4	1
Sim e não, depende	0,4	1
Tentam	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

### Questão 24

#### Eficácia e Inovação

Na escola, há momentos intencionais de partilha e reflexão sobre as práticas com implicações nas ações futuras?

	%	N
Sim	80,2	186
Não	19	44
Por vezes	0,4	1
No meu grupo, não muitas vezes ...	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 25

### Eficácia e Inovação

Na escola, há oportunidades de desenvolvimento profissional dos diferentes intervenientes (formação, por exemplo)?

	%	N
Sim	84,6	196
Não	13	30
Poderia existir mais	0,4	1
Bastantes vezes	0,4	1
Mais ou menos	0,4	1
Por vezes	0,4	1
Às vezes	0,4	1
Raramente	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

## Questão 26

### Monitorização e Avaliação

Na escola, estabelecemos metas de trabalho?

	%	N
Sim	91,8	213
Não	7,8	18
Em algumas situações	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

### Questão 27

#### Monitorização e Avaliação

Na escola, consideramos diferentes domínios e indicadores para monitorização e avaliar os processos e os produtos de aprendizagem?

	%	N
Sim	89,7	208
Não	10,3	24
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

### Questão 28

#### Monitorização e Avaliação

Na escola, existem mecanismos sistemáticos de monitorização e de avaliação dos resultados dos alunos bem como das práticas dos professores?

	%	N
Sim	82,4	191
Não	15,9	37
Nem sempre	0,9	2
Testes dos alunos, autoavaliação dos docentes	0,4	1
Dos alunos	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>

### Questão 29

#### Monitorização e Avaliação

Na escola, os resultados obtidos servem para orientar e melhorar os objetivos e práticas?

	%	N
Sim	87,6	203
Não	11,2	26
Tenta-se	0,4	1
Nem sempre	0,4	1
Espera-se que sim	0,4	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>232</b>